نموذج ترخيص

أنا الطالبة: صبا عامر محمد المرهون أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الضبط الصفي ودافعية التعلم لدى الأطفال.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: صبا عامر محمد المرهون

التوقيع:

التاريخ: ١٥/٨/٢٠١٦م

أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ ودافعيّة التعلّم لدى الأطفال

إعداد

صبا عامر محمد المرهون

المشرف

الدكتور إبراهيم فالح جميعان

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، 2016م

قرار لجنة المناقشة

تمّت مناقشة هذه الأطروحة "**أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ ودافعيّة التعلّم لدى الأطفال**" وأجيزت بتاريخ 3/ 8 / 2016م.

	أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1	**الدكتور إبراهيم فالح جميعان، مشرفاً** **أستاذ مشارك – تربية طفل**	....
2	**الأستاذ الدكتور نايل درويش الشرعة، عضواً** **أستاذ – أساليب تدريس اللغة الانجليزية**	....
3	**الدكتورة ديالا عبد الهادي حميدي،عضواً** **أستاذ مشارك – تربية طفل**	....
4	**الدكتورة أمية محمد الحسن، عضواً خارجياً** **أستاذ مشارك – تربية طفل – الجامعة الهاشمية**	....

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك.. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل أسمه بكل افتخار.. أرجو من الله أن يبقيك وستبقى كلماتك نجوماً أهتدي بها اليوم وفي الغد..

والدي العزيز

إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي

إلى أمي الحبيبة

إلى ملاكي في الحياة إلى من أرى التفاؤل بعينه.. والسعادة في ضحكته إلى سندي وسر وجودي

زوجي الحبيب (علي)

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد.. إلى من بوجودهم أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها..

إلى من عرفت معهم معنى الحياة أبنائي

شمسي الدافئة ظمياء، وقمري المضيء عبد الرحمن

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أخوي مصطفى وأسامة

إلى من علمونا حروفا من ذهب إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام

إلى هذا الصرح العلمي الفتي والجبار الجامعة الأردنية

الباحثة

صبا عامر المرهون

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أحمد الله وأشكره على توفيقه وفضله العظيم، وبعد:

أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور إبراهيم فالح جميعان الذي منحني كثيراً من الوقت والجهد والاهتمّام والرعاية، وقدم لي النصح طيلة فترة إعدادي للأطروحة حتى خرجت الأطروحة إلى حيز الوجود، وخالص امتناني وتقديري للأيادي البيضاء والعطاء المتجدد ممن قدمت وساعدت بلا حدود إلى العلم المتقد الأستاذة الدكتورة تغريد أبو طالب، كما أتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي الأفاضل الأستاذ الدكتورنايل الشرعة والدكتورة ديالا حميدي والدكتورة أمية الحسن كمناقشة خارجية على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، ومساهمتهم في إخراجها بافضل صورة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ ودافعيّة التعلّم لدى الأطفال

إعداد

صبا عامر المرهون

المشرف

الدكتور إبراهيم فالح جميعان

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ ودافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (32) معلمة من معلمات رياض الأطفال، و(175) طفلًا من أطفال الروضة في خمس رياض أطفال في مدينة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015، وجرى تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (17) معلمة و(93) طفلًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (15) معلمة و (82) طفلًا. بحيث كانت المعلمة والأطفال الذين تدرسهم من المجموعة التجريبيّة أو الضابطة نفسها. قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ، وبطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم وبرنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال؛ لتحسين مستوى الضبط الصّفيّ. توصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تحسين مستوى الضبط الصّفيّ لديهنّ، وتحسين مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى أطفالهنّ، ووجود فروق في مستوى الضبط الصّفيّ تعزى للمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة والتخصص. وأوصت الدراسة بتوظيف البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تدريب معلمات رياض الأطفال لتحسين مستوى الضبط الصّفيّ لديهنّ وتحسين مستوى دافعيّة أطفال الروضة للتعلّم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال، مهارات الضبط الصّفيّ، دافعيّة التعلّم. معلمات رياض الأطفال.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميّتها

المقدمة:

أدت التغيرات المتسارعة إلى اهتمام المجتمّعات بثرواتها البشرية، فأصبح تطور أي مجتمع مرتبطاً بما يتوفر لديه من ثروة بشرية؛ الأمر الذي زاد من اهتمام المجتمعات على اختلافها وتعدد ثقافتها بالتربيّة والتعليم من مرحلة الطفولة إلى مراحل التعليم العالي، والاهتمّام بالاستثمار بعيد المدى في التعليم من خلال الاهتمّام المتنامي بالطفولة المبكرة، إذ يعد الاهتمام بالطفولة اهتماماً بمستقبل الأمـــة كلهـــا.

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية، وتمّثل مرحلة تربويّة مهمة في السلم التعليمي، حيث تلبي حاجات الأطفال المختلفة وتنميهم تنميّة شاملة بطرق تربويّة شائقة، فالطفل في هذه المرحلة في حالة تهيؤ ذاتي لاستقبال الخبرة، ويسعى للمعرفة مدفوعًا بحب الاستكشاف، موظفاً جميع ما يملك من حواس في استقبال المعرفة، ولهذا تعد هذه المرحلة من أفضل مراحل التعلّم ومن أهمها تحقيقاً للنمو الشامل وبلورة الشخصية لدى أطفال الروضة (الصليلي، 2008).

وقد حظيت رياض الأطفال عالميًا بأهميّة كبيرة؛ لما لهذه المرحلة من أثر كبير في تكوين شخصية الطفل، فقد أشار كل من ناجاريان وآخرون (Najarian, Snow, Lennon, Kinsey, & Mulligan, 2010) إلى وجود ارتباط كبير بين شخصية الطفل في مرحلة رياض الأطفال وشخصية الطفل في مراحل الشباب لاحقًا، مما جعل كثيراً من دول العالم تهتمّ بتنشئة أطفالها تنشئة تربويّة سليمة، واختيار كادر تعليمي مؤهل للتعامل معهم.

واستجابة للتطورات التربويّة العالميّة والاحتياجات المحليّة، فقد شهد قطاع التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية كثيراً من التطوير خلال العقود الماضيّة، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير قانون الطفولة المبكرة في ضوء الاقتصاد المعرفي Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE) (وزارة التربية والتعليم، 2003).

أدى اعتمّاد مرحلة رياض الأطفال كمرحلة رسميّة ضمن المراحل التعليمية في سلم النظام التربوي الأردني، إلى افتتاح 15 شعبة رياض اطفال في عام 2000/1999 ووضعت الوزارة

خطة مرحليّة يتمّ بموجبها إنشاء ما معدله 50 روضة أطفال في مختلف مناطق المملكة الى أن وصل عدد رياض الاطفال الحكوميّة التابعة للوزارة 1180 شعبة رياض أطفال للعام الدراسي 2015/2014 يلتحق فيها أكثر من 16 ألف طفل وطفلة، يقوم على تعليمهم ما يقارب 1100 معلمة (وزارة التربية والتعليم، 2015).

كما تمّ إطلاق المنهج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال بعمل مشترك بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشؤون الأسرة، على أيدي فريق متخصص في مجال الطفولة المبكرة وبإشراف مباشر من اللجنة الوطنية لتطوير التعليم ما قبل المدرسة (أبو قديس،2011).

ورياض الأطفال في الأردن ليست حديثة العهد، ففي العشرينيات من القرن الماضي تمّ إنشاء عدد من رياض الأطفال الخاصة في المملكة، وتنوعت في الخدمات التربويّة المقدمة للاطفال كلًا حسب امكاناته وفلسفته التربويّة (وزارة التربيّة والتعليم، 2014) وعملت الوزارة ايضًا على تطوير كفايات خاصة لمعلمات رياض أطفال تتدرج منها معايير مناسبة للادارة والضبط الصّفيّ، وتوفير بيئة آمنة ومحفزة للتعلّم (أبو الهيجا، 2001).

ومن أهم الكفايات التي يجب على معلمة الروضة أن تتملكها كفايات الضبط الصفي، لما لها من أثر إيجابي في نقل المعلومات للأطفال، ولارتباطها بأهداف تغيير سلوك الأطفال، ورفع مستوى تحصيلهم، وتعزيز مهاراتهم الاجتمّاعيّة والانفعاليّة واللغويّة والعقليّة والجسميّة والحركيّة، فقد أكد أورزكو (Oroszko, 1995) والمغيدي (2000) ومنسي (1996) إن المعلمين ذوي الخبرة في تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يعدون مهارة ضبط الصّف مفتاح التعلّم للأطفال، ويرون أنها تزيد من دافعيتهم نحو التعلّم.

إن أهم مايميز أساليب الضبط الصّفيّ الفاعل هو توفير البيئة النفسية والاجتمّاعيّة الإيجابيّة وبناء علاقات إنسانية داخل غرفة الصّف مما تؤثر بدرجة كبيرة على عمليّة الاتصال والتفاعل الصّفيّ، وقد وجد كل من فاي وفانك (Fay & Funk, 1995) والمحاسنة (2000) أن البيئة الصّفيّة الوديّة يمكن أن تزيد من دافعيّة الأطفال للتعلّم، كما أنها تعزز التفاعل والمشاركة و الاحترام المتبادل داخل الصّف، وهذا بدوره يساعد المعلمة على ضبط الصّف دون الحاجة إلى استخدام أساليب تعسفيّة مع الأطفال، وتشير دراسة كل من (Tuzun, Yılmaz, Soylu, Karakus, Inal, & Kızılkaya, 2009) والقبالي (2009) أن هذه الأساليب والممارسات الصّفيّة المناسبة والملائمة نمائيًا تعمل على استثارة دافعيّة الأطفال نحو التعلّم، ففي هذه المرحلة

يتمّ تطوير ذكاء الطفل ونمو شخصيته، وزيادة قدرته على التعلّم، كما إنّ برامج رعاية وتربيّة الطفولة المبكرة لها الأثر الإيجابي؛ لاستثارة الدافعيّة للتعلّم على تطور واستمّراريّة الطفل في التعلّم الذاتي في المراحل القادمة، والتفوق في التحصيل المدرسي فيما بعد (أبو ميزر وعدس، 1992). وتؤدي الدافعية دورًا مهمًا للغاية في حياة أطفال الروضة، ذلك إنّ سلوك الطفل على تنوع صوره وتباين أهدافه فإنه يدفع بواسطة قوة نفسيّة أو فسيولوجية، داخليّة أو خارجيّة حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المنشود (الفرماوي، 2004).

وخلاصة القول إن الضبط الصّفيّ والدافعيّة من ضمن الكفايات التي تعد أساسية لتأهيل معلمات رياض الأطفال؛ وذلك لأن الضبط الصّفيّ الفعال يقوم على معرفة خصائص الأطفال النمائيّة واحتياجهم للاستكشاف والحركة واللعب، ويوفر بيئة صفية آمنة وجاذبة، لذلك فإن ضبط سلوك الأطفال في رياض الأطفال وحسن إدارتهم وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التربويّة قد تضع الطفل على أول درجات السلم التعليمي، وتكسبه دافعاً قوياً لمواصلة التعلّم وبناء شخصيته بما يحقق للمجتمّع عوائد عظيمة، وقد تضع نهاية لدافعيته ورغبته في التعلّم قبل أن تطأ قدمه سلم التعليم الأساسي، ولهذا فقد اهتمّت الباحثة بدراسة هذه المرحلة، والكشف عن أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ و دافعيّة التعلّم لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة:

يمثل الضبط الصّفيّ ركيزة أساسيّة في حدوث التعلّم عند أطفال الروضة، فمعلّمة رياض الأطفال تستخدم كفاياتها وخبراتها في ضبط صفها؛ لتوفير بيئة نفسيّة واجتمّاعيّة إيجابيّة، وبناء علاقات إنسانيّة داخل غرفة الصّف تؤثر بدرجة كبيرة على عمليّة الاتصال والتفاعل الصّفيّ، وزيادة دافعيّة الأطفال للتعلّم، كما إنها تعزز التفاعل والمشاركة في تحقيق الأهداف التربويّة داخل الصّف، هذا إلى جانب أن العلاقة الوديّة بين المعلمة والأطفال تتيح قدرًا من الاحترام المتبادل بينهما يساعد بدوره في تنميّة شخصية الطفل بشكل متكامل وسليم. إلا أن بعض معلمات رياض الأطفال قد يخفقن في ضبط صفوفهن، فقد أشارت دراسة أبو قديس (2006) إلى وجود عدد من نواحي الضعف لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة صفوفهنّ؛ نتيجة نقص بعض الكفايات أو عدم الإلمام بمهارات الضبط الصّفيّ، كما كشفت دراسة الكثيري (2007)عن وجود معوقات كثيرة تحدّ من قدرة معلمات رياض الأطفال على ضبط صفوفهنّ وإدارته منها: نقص الخبرة والتدريب، وأكدت دراسة ديبورا وكورتني ونيكي وساره (DeBorah, Courtney, Nikki and Sarah, 2011) إنّ الإهمال وعدم القدرة على إدارة

صفوف رياض الأطفال قد يجعل الأطفال يتركون الروضة، مما يدعو إلى ضرورة تدريب المعلمات على إثارة الدافعيّة لدى الأطفال،وقد كشفت دراسة الديحان (2001) عن وجود نقص في بعض الأساليب التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعيّة أطفالهم نحو التعلّم، وتؤكد دراسة مكلويد (McLeod, 2014) على أهمية الدعم العاطفي واشتثارة الدافعيّة على تحصيل طفل الروضة.

هذا وقد لاحظت الباحثة من خلال ملاحظتها و مشاهدتها للمعلمات، وجود ضعف عند بعض معلمات رياض الأطفال في ضبط صفوفهنّ، واستخدامهنّ أساليب غير تربويّة تتبع في ضبط وتوجية سلوك الأطفال؛ مما قد تؤثرسلبًا على شخصايتهم لاحقًا، هذا ونتيجة للأسباب التي تمّ ذكرها قامت الباحثة بتطوير برنامج تدريبي موجة لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ ودافعيّة التعلّم لدى الأطفال.

اسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة الى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ ودافعيّة التعلّم لدى الأطفال؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعيّة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال الخاصة في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ؟

السؤال الثاني: ما أثر البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال الخاصة في تحسين دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين معلمات رياض الأطفال الخاصة في مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص)؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم؟

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم؟

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص)؟

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهميّة تسليط الضوء على أساليب الضبط الصّفيّ، الذي يعدّ من أهم العوامل التي تساعد الأطفال في التعلّم، حيث إنّ نتائجه الإيجابيّة تعمل على تنميّة جوانب شخصيتهم بشكل متكامل وسليم، وتمّتد آثاره إلى تحسين جوانب الاتصال والدافعيّة للتعلّم مستقبلًا، كما توفر الدراسة إطارًا نظريًا قد يرفد المكتبة العربية بما هو جديد حول مهارات الضبط الصّفيّ لديهن، والدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة.
- تأتي هذه الدراسة استجابة للتطورات، والمستجدات التربويّة، وتطلعات الإستراتيجيّة الوطنيّة للطفولة المبكرة نحو تحسين تعلّم الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وتدريب معلمات رياض الأطفال على استثارة دافعيّة الأطفال للتعلّم وتحسين مهارات الضبط الصّفيّ بعيدًا عن التعسف والعنف بما يحقق مبادئ حماية حقوق الطفل.
- توفر الدراسة مقاييس محكمة – بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ وبطاقة ملاحظة الدافعيّة– التي قد يستفيد منها التربويون في تحديد حاجات معلمات رياض الأطفال للتدريب على الضبط الصّفيّ، وقد تستفيد معلمات رياض الأطفال من بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم في تقدير مستوى دافعيّة التعلّم لدى أطفالها.
- قد يحقق البرنامج التدريبي المقترح إذا تمّ استخدامه من قبل المشرفين إمكانية تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال، وتحسين مستوى دافعيّة أطفال الروضة للتعلّم، إذ يقدم البرنامج أنشطة عمليّة سهلة التطبيق في الروضة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة:

- **البرنامج التدريبي:** هوبرنامج تمّ إعداده من قبل الباحثة على صورة أنشطة تدريبيّة تفاعليّة موجه لمعلمات رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية، ويهدف إلى تحسين مهارات وأساليب معلمات رياض الأطفال في الضبط الصّفيّ لتوفير بيئة آمنة وجاذبة ومحفزة للأطفال تعزز دافعيتهم للتعلّم.

- **رياض الأطفال الخاصة:** مؤسسات تربويّة تهتمّ بتربيّة وتعليم الأطفال من سن 4 سنوات إلى 5 سنوات، والتي تمّ اعتبارها جزءًا من النظام التعليمي الرسمي غير الإلزامي في قانون التربيّة والتعليم رقم 3 لعام 1994 المستند لأحكام المادة 8/ب، بهدف تنميّة الأطفال من كافة الجوانب الجسميّة والعقليّة والروحيّة والوجدانيّة، والعمل على تنشئتهم على أسس تعليميّة وثقافيّة وتربويّة سليمة (وزارة التربية والتعليم، 2010).

- **معلمة رياض الأطفال:** معلمة حاصلة على درجات علميّة وتربويّة معتمّدة من التعليم العالي تؤهلها لتربية وتعليم أطفال الروضة.

- **أطفال الروضة:** الأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين (4-5 سنوات) والملتحقين بروضة خاصة في رياض الأطفال للعام 2016/2015.

- **مهارات الضبط الصّفيّ:** مجموعة من المهارات الخاصة بتوفير بيئة نفسيّة واجتماعيّة آمنة ومحفزة للتعلّم والتواصل وتبادل الخبرات، وتقاس بالدرجة التي حصلت عليها معلمة رياض الاطفال على مقياس مهارات الضبط الصّفيّ الذي أعدته الباحثة في هذه الدراسة.

- **دافعيّة التعلّم:** مجموعة السلوكات الظاهريّة التي يبديها طفل الروضة نحو التعلّم والتي تدل على رغبته في التعلّم وتحقيق النجاح، واستمّراريته في تنفيذ الأنشطة الصّفيّة، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها طفل الروضة على بطاقة الملاحظة الخاصة بدافعيّة التعلّم التي أعدتها الباحثة في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

- تمّ تطبيق هذه الدراسة في رياض أطفال خاصة في المملكة الأردنية الهاشمية في مدينة عمان.
- تم تحديد أفراد الدراسة بمعلمات رياض أطفال خاصة وأطفالها في مدينة عمان.
- طُبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015.
- تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق أدواتها وثباتها.
- المتغيرات التابعة التي ركزت عليها الدراسة، هي: الضبط الصّفيّ والدافعيّة للتعلّم.
- تم تحديد مقياس مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات أطفال الروضة ببطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ.
- تم تحديد مقياس الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة ببطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم.
- تناولت الدراسة متغيرات مستقلة تصنيفية (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة) على تحسين مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال.

الفصل الثانـي

الإطار النظري والدراسات السابقة

تستعرض الباحثة من خلال هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث يتضمن الإطار النظري، ثلاثة محاور رئيسة هي: الضبط الصّفيّ، والدافعيّة، ورياض الأطفال، والمجال الثاني يعرض الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة محاور هذه الدراسة، والموازنة بينها وبين الدراسة الحالية.

المجال الأول: تناولت الباحثة في هذا المجال متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة والتي تشمل الضبط الصّفيّ والدافعيّة للتعلّم ورياض الأطفال كالآتي:

أولاً: الضبط الصّفيّ

تحرص معلمة رياض الأطفال على اختلاف فئات الأطفال الذين تعلمهم، على حفظ النظام داخل غرفة الصّف؛ لحرصها على توفير بيئة تعليمية تعلمية آمنة ومناسبة للأطفال، وتقوم المعلمة بهدر الكثير من الوقت والجهد للتغلب على أنماط سلوكيّة تعيق مسار التعليم، وتعرض الأطفال للمشكلات المتنوعة.

تنشأ الخلافات الصّفيّة بين الأطفال بسبب تعارض مصالح أحد الأطفال مع طفل آخر أو أكثر، وهنا يأتي دور المعلمة التي تقوم بإنهاء الخلاف حتى لا تعيق هذه الخلافات سير العمل الاعتيادي وتعيق تحقيق الأهداف المرجوة في الصّف، وحتى تستطيع المعلمة حلّ المشكلة لابدّ أن تفهم السبب وراء هذا السلوك الذي يدل على عدم تكيف الطفل، والتي من الممكن أن تكون انعكاسًا لمشكلات نفسيّة أو اجتماعيّة أو غير ذلك (أبو رياش وشريف والصافي، 2009: 255).

إنّ توفير البيئة الصّفيّة الاجتمّاعيّة الملائمة للتعلّم، من أهم عناصر العمليّة التعليمة التعلمية التي تحقق تعلمًا فعالًا للأطفال، في بيئة تسودها العلاقات الاجتمّاعيّة الإيجابيّة، المبنيّة على الودّ والمحبة والثقة والاحترام بين المعلمة والأطفال وبين الأطفال أنفسهم، وهذه البيئة مناسبة لتحقيق الأهداف التربويّة المنشودة، حيث أن غياب الانضباط والنظام والعلاقات الاجتمّاعيّة من غرفة الصّف يجعلها مصدر توتر وإزعاج للمعلمة والأطفال.

تعدّ عمليّة ضبط الصّف، عمليّة تربويّة تشمل كل الممارسات والعوامل البيئيّة في الموقف الصّفيّ، والتي تؤدي إلى تطوير سلوك إيجابي، هادف، منضبط ذاتيًا، عند الأطفال، وهذا المفهوم

يجعل من عمليّة ضبط الصّف عمليّة علاجية، وقائيّة، فهي تتضمن إجراءات علاجية بالإضافة إلى الإجراءات الوقائية، ويقوم ضبط الصّف وفق هذا التعريف على اتفاق مبرم بين الأطفال والروضة، فيما يسمى عقد اجتماعي، أو مدونة السلوك، حيث يتحول الضبط والنظام إلى مسألة ضبط ذاتي، بدلًا من إلزام الطفل به من المعلمة أو الإدارة، وهذا يعطي للطفل دورًا في مناقشة وتقييم القوانين والتعليمات في الروضة التي سيلتزم بها الطفل، من حيث ملاءمتها وعدالتها له (أبو حجر، 2002).

كما تعد عمليّة ضبط الصّف من أهم جوانب العمليّة التعلمية التعليمية، والتي تشغل بال معلمات رياض الأطفال – على اختلاف خبراتهنّ – لما له من انعكاسات كبيرة على نتاجات التعلم من جهة وعلى راحة المعلمات والأطفال واستمّتاعهم في الدرس من جهة أخرى، والضبط الصّفيّ من شروط العمليّة التعليمية التعلّمية، في غرفة الصّف، وفي غياب ذلك لا يمكن للمعلمة تنظيم عمليّة التعلّم، والسير في خطواته، بشكل فاعل لتحقيق أهداف التعلّم ضمن المعيار المحدد (أبو جادو، 2011).

ويعرف الضبط الصّفيّ بأنه "عمليّة تساعد الطلبة على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم على بناء مجتمّعهم الحر، والعيش فيه بكرامة وعزة" (الحاج خليل، 1996: 217).

كما يعرف الضبط الصّفيّ بأنه " مجموعة من الطرق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الطالب لذاته وتنميّة قدراته وادراكاته لتحمل مسؤولية أفعاله، ومساعدته على أدراك أنه المسؤول عن سلوكه ونتائج سلوكه" (أبو جادو، 2011: 358).

ويعرفه زيتون (2001: 435) بأنه "مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرته على التكيف مع معطيات المواقف التعلمية التعليميّة، بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها، أو التعرف عليها وفهم أسباب وقت حدوثها ومن ثمّ التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو إيقافها تمّامًا".

أهداف الضبط الصّفيّ:

يعتبر الضبط من أهم الشروط الأساسية اللازم توافرها داخل غرفة الصّف، حتى تتمّكن المعلمة من تحقيق الأهداف التي ترجو تحقيقها من عمليّة التعليم، فإذا كان الصّف مضطربًا أو على درجة متدنية من الضبط، فإن المعلمة لا تستطيع أن تنتقل إلى عمليّة التعلّم المرغوبة، لذلك لا بدّ من ضبط الصّف قبل البدء بالتعليم، وأثنائه حتى لا يتمّ مقاطعة الأنشطة الصّفيّة الاعتيادية.

ومن أهداف الضبط الصّفيّ كما أوردها الساعدي (2011: 1): "تعزيز قدرات الأطفال على التواصل الفعال، وإكسابهم مهارة الإصغاء. والحد من ظاهرة السلوكيات التي تعيق العمليّة التعليمية التعلّمية، من خلال توظيف كل الإمكانيات المتاحة. وتقليل الوقت المخصص لحلّ المشكلات، وزيادة الوقت الذي يمارس فيه المعلمون التعليم".

كما أضاف الحاج خليل والكحلوت وأبو طالب (2009) أهدافًا أخرى للضبط الصّفيّ هي:

- إتاحة الفرصة للبحث عن أساليب وأنشطة تزيد من تقدم ونجاح العمل داخل غرفة الصّف.
- التدريب على الضبط الداخلي لدى الأطفال.
- تحقيق درجة عالية من التعاون بين المعلمة والأطفال.

ويضيف شويات (2000) إن ّالنظرة إلى الهدف من ضبط الصّف، قد تطور ليصبح الهدف الأساسي منه هو تنميّة الفهم، والمثل العليا، والاتجاهات، والعادات، وغيرها من مكونات السلوك السوي، الذي تسعى العمليّة التربويّة إلى تحقيقها عند جميع الأطفال دون إحساس الأطفال بالخوف، أو الضغط نتيجة الآراء والصّفات التي يصفها له أقرانه.

أنواع الضبط الصّفيّ:

يقسم الضبط الصّفيّ إلى قسمين أساسين هما:

1. الضبط الداخلي

ويعبر عن العمليّة التي تقوم بها المعلمة، بمساعدة الأطفال على تحقيق الضبط الذاتي لديهم، وفق معايير وقيم يلتزم بها الأطفال، ويؤدي هذا الضبط إلى استمّتاعهم بتعلمهم، وهذا الضبط لا يتحقق إلا بقناعة الأطفال بالأنظمة، والقوانين، والمعايير التي سيلتزمون بها، ومن

أساليب تنميّة الضبط الداخلي لدى الأطفال ما يلي (أبو جادو، 2011): تشجيع الأطفال على المشاركة الإيجابيّة في المواقف التعلمية التعليمية، وتعزيز السلوك الإيجابي لهم، وتهيئة أجواء تربويّة مريحة للأطفال لوقايتهم من ظهور المشاكل السلوكيّة، وتعزيز تحمل المسؤولية عند الأطفال في حفظ النظام الصّفيّ وتعزيز الديمقراطية في الصّف، والتعرف إلى مشكلات الأطفال والمساهمة في إيجاد حلول لها، وإعطاء الأطفال دورًا ايجابيًا في اتخاذ القرارات، وتعزيز الثقة المتبادلة بينهم وبين المعلمة، من خلال احترام آرائهم وتقبلها.

2. الضبط الخارجي

وهو الضبط الذي يتضمن التحكم في سلوك الأطفال من خلال الطرق المتنوعة التي تمّارسها المعلمة أو إدارة الروضة المتضمنة الثواب والعقاب، وتهدف المعلمة من خلالها إلى جعل الأطفال يلتزمون بالقواعد والأنظمة والقوانين في الروضة بغض النظر عن استمّتاعهم بها أم لا (أبو جادو، 2011).

وترتبط عمليّة ضبط الصّف ارتباطًا وثيقًا بشخصية المعلمة وخبراتها، وقد ذكر قطامي وقطامي (2002) بعض المفاهيم الدالة على نمط الضبط الذي توظفه المعلمة في ضبط صفها هي:

– المفهوم التسلطي: ويتمّ ضبط سلوك الأطفال وفق هذا المفهوم، من خلال السلطة والقوة ويتمّثـــل الهدف الأساسي للمعلمة فـــي تنفيـــذ النظـــام والحفـــاظ عليـــه.

– المفهوم القائم على التسامح: ويتمّيز هذا النمط بتـــوفير القـــدر الأعلـــى مـــن الحريـــّة المطلقـــة للأطفال لتحقيـــق النمـــو الطبيعـــي لهـــم.

– مفهـــوم المنـــاخ الاجتمـــاعيّ الانفعـــاليّ الإيجـــابيّ: يعتمّد هـــذا المفهـــوم على حقيقة أنّ التعلّم يتحقق بأقصى درجة من الفاعليـــّة، عنـــدما يكـــون منـــاخ الصّف اجتمّاعيـــًا انفعاليـــًا إيجابيًا.

– مفهوم مبادئ تعديل السلوك: ويقوم على دور المعلمة الإيجابي في تعديل سلوك الأطفال.

– مفهوم النسق الاجتمّاعي: أي أن تتعامل المعلمة مع الصّف على أنه عبـــارة عـــن نـــسق اجتمّاعي، تلعب فيـــه عمليات الجماعة وديناميّاتها دورًا أساسيًا، وأن التعلّم يحدث ضمن الســـــياق الاجتمّاعي الجيد، ويكون دور المعلمة في الصّف قائدة، تعمل على تيسير النظـــام الاجتمّاعي بصورة فعالـــة.

استراتيجيات الضبط الصّفيّ:

يمكن التمّييز بين نوعين من استراتيجيات ضبط الصّف، النوع الأول: الإستراتيجية الوقائية التي تستخدمها المعلمة للحيلولة دون وقوع المشكلات الصّفيّة والحفاظ على بيئة صفية منضبطة، مثل إيجاد القواعد والإجراءات الإيجابيّة بين المعلمة والأطفال، أما النوع الثاني فهو الإستراتيجية العلاجيّة فتستخدمها المعلمة لمعالجة سلوك غير مقبول صدر من أحد الأطفال كالتنبيه (Lane, Menzies & Bruhn, 2011). وفيما يأتي بعض الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية لضبط الصف (Rooks & Graybill, 2013):

أولاً: الاستراتيجيات الوقائية:

الإستراتيجية	الأمثلة
استخدام المواد الممتعة للأطفال أثناء النشاطات والمهام غير المحببة للأطفال.	حل المسائل الرياضية باستخدام تقنيات IPad. استخدام مجلات الأطفال والقصص. استخدام دفاتر الملاحظات.
تعديل وتلطيف المهمات	تقليل الأعمال الروتينية. إعطاء فقرات أقصر للقراءة. تجزئة المهام.
عمل فواصل زمنية (استراحات)	جدولة التمّارين والأنشطة الحساسة خلال اليوم. إعطاء استراحة (دقيقتين) بعد إنهاء الواجب.
توظيف الإشارات البصرية.	عرض صورة في الصباح لجدول العمل. استخدام البطاقة الحمراء والخضراء كمؤشر للسلوكات المقبولة وغير المقبولة.
تعديل البيئة الصّفيّة.	تغيير أماكن جلوس الأطفال بالنسبة للشباك أو المعلمة. تعتيم الأضواء لتقليل التحفيز.

ثانياً: الإستراتيجيات العلاجية:

الإستراتيجية	الأمثلة
المدح. علاجية آو أثناء التعديل	مدح الذين ينجزون عملهم أولاً بقول "عمل رائع".
مكافأة السلوك المرغوب فيه. علاجية آوأثناء التعديل	تقديم المساعدة لمن يرفع يده من غير مناداة. تقديم ملصقات تشجيعية لمن يؤدي عمله بهدوء.
التجاهل المخطط	عدم الاستجابة للطفل قبل أن يرفع يده.
إعادة التوجيه	عند رمي الطفل لأشيائه توجهه" لا ينبغي عليك رمي أشيائك لكن بإمكانك الخروج خارجا ورمي الكرة".

مقترحات لتحسين المناخ الصّفيّ:

يقترح أبو جادو (2011: 358) بعض الإجراءات التي قد توجد جوًا إيجابيًا يساعد الأطفال في الانخراط في التعلّم، وتزيد من وقت التعلّم الفعال، وتقلل من السلوكيات المعيقة للحصة هي:

1. الابتعاد عن الجو المنفر الذي يسوده التوتر في غرفة الصّف والذي يظهر نتيجة: غياب ثقافة التسامح، والتنافس غير الإيجابي، والتكبر والتعالي من قبل المعلمة، والتشدد والتعصب من المعلمة، وعدم الاهتمّام بمشكلات الأطفال، وعدم السيطرة على مشاعر وانفعالات الأطفال وتدريبهم على ضبطها، وسيادة النمط السلطوي وغياب الديمقراطية.
2. تجنب عدم ترتيب موجودات الصّف وتركها بشكل غير منظم، مثل الوسائل والمعلقات، فالترتيب يوفر الوقت ويضمن عدم التشتت ويجذب الانتباه.
3. توظيف التواصل الفعال بأنماطه المختلفة، وأدواته الفعالة.
4. توظيف التقويم بأنواعه المختلفة من تقويم تكويني وختامي والتقويم الواقعي وأدواته.
5. تزويد الأطفال بالتغذية الراجعة التطويرية التي تساعدهم على تحسين أدائهم.
6. تفريد التعليم، والتعليم الجامع، من خلال تنويع مصادر المعرفة، وتنويع الأنشطة والتركيز على التعلّم النشط.

7. تشجيع الأطفال على الاستفسار والمناقشة، والبحث والتجريب، والاستقصاء والمعالجة والقياس والملاحظة، وحل المشكلات.
8. تعليم مهارات التفكير.

ويرى ايفرتسون ووينستين (Evertson & Weinstein, 2006) أن هنالك خمسة أنواع من الممارسات التي تحقق ضبطًا فعالًا للصف هي:

1. تطوير علاقات مبنية على الاهتمّام والدعم بين الأطفال.
2. تنظيم وتطبيق قواعد تحسن من اندماج الأطفال في تعلمهم.
3. تشجيع المعلمة لأطفالها على الاندماج في مهمات تعليمية تنفذ بطريقة العمل التعاوني الجماعي، مؤسسة قواعد لممارسة العمل.
4. تعزيز وتطوير المهارات الاجتمّاعيّة والضبط الذاتي للأطفال؛ مما يجعلهم مسؤولين عن تصرفاتهم.
5. توظيف المعلمة لإستراتيجيات التدخل المناسبة؛ لمساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم السلوكيّة.

نظريات ونماذج في الضبط الصّفيّ:

تعتبر عمليّة ضبط الصّف أحد أهم عناصر إدارة الصّف، وهي من الضروريات التي تمّارسها المعلمة في مواجهة المشكلات الصادرة عن الأطفال، والتي تعيق عمليّة التعليم والتعلم، مثل السلوك العدواني، وإثارة الشغب بالحديث مع الزملاء، والحركة الزائدة، والتخريب والسرقة وغيرها وقد ظهرت بعض النظريات والنماذج التي تناولت عمليّة ضبط الصّف منها:

1.نموذج جلاسر (Glasser Model)

يشير جلاسر في نظريّته أن الضبط السلوكي تقوم به المعلمة من خلال مساعدة وإرشاد الطفل، الذي يوضح السلوك المشكل للطفل موضحة نتائجه السلبيّة للطفل، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة القناعة يبدأ بتعديل سلوكه بنفسه تحت رقابة المعلمة والتشجيع المستمّر له أثناء التعديل، وقد سمّى جلاسر هذا العلاج بالعلاج السلوكي الواقعي، ويقترح جلاسر أن الضبط الصّفيّ يقوم على محورين أساسين: الأول أن توفر المعلمة للأطفال بيئة صفيّة ومناهج تحفزهم وتستثير دافعيتهم، وتقلل من السلوكات غير المرغوبة، من خلال تلبية احتياجاتهم من الشعور بالمرح والانتمّاء والحرية، والثاني يقوم على دور المعلمة في مساعدة الأطفال في اتخاذ

القرارات والممارسات السلوكيّة المناسبة التي توصلهم إلى النجاح الشخصي (Glasser, 1989).

2.نموذج جونز (Jones Model)

يعتمّد هذا النموذج في ضبط الصّف على الحضور الدائم للمعلمة، في غرفة الصّف، حيث على المعلمة التواجد في غرفة الصّف لتقويم سلوك الأطفال، فالطفل وفق هذا النموذج بحاجة دائمة للضبط والتوجيه، ويمكن للمعلمة توظيف إستراتيجيات ضبط الصّف المناسبة، لضبط سلوك الأطفال، وهي تقوم على ثلاثة افتراضات، هي (Jones, 2007):

1. الأطفال بحاجة إلى الضبط ليتصرفوا بشكل سليم.
2. تستطيع المعلمات تحسين الضبط من خلال الوعظ غير اللفظي " لغة الجسد" ليكون أقرب إلى الأطفال.
3. الأهل والإداريون يمكن استثمارهم لضبط سلوك الأطفال.

ويتكون نموذج جونز(Jones, 2007) من أربعة عناصر، هي:

- قواعد الجلوس الصّفيّة، القوانين، الأعمال الروتينية مثل جلوس الأطفال بمواجهة السبورة، والمعلمة في نهاية الصّف.
- الضبط الفعال يعتمّد على المستوى العاطفي حيث: الهدوء= القوة، الفوضى= الضعف.
- التدريب على المسؤوليّة- وبناء أنماط من التعاون، ترجمة الممارسات والاتجاهات الإيجابيّة على صورة أنشطة ترتبط بالعمليّة التعليمية.
- استثمار المشاركين (مراسلة الأهل، مشاركة الإدارة).

3.نموذج سكنر (The Skinner Model)

تكون المعلمة وفق هذا النموذج مدربة للأطفال في تحقيق السلوك المرغوب فيه من خلال التعزيز المستمّر للسلوكات المرغوبة، أما السلوك غير المرغوب فيه فلا يمكن عقابه أو تجاهله مباشرة. ويقترح سكنر بعض التوصيات لضبط السلوك المرغوب فيه وزيادة تكراره (الحاج خليل وآخرون، 2009):

- توظيف التعزيز الإيجابي ضمن حدود لا تفقده قيمته.

- التقليل من المثيرات المنفرة في غرفة الصّف، وضبطها للتقليل من العقاب.

- تقديم التغذية الراجعة مباشرة بعد السلوك سواء كانت على شكل تعزيز إيجابي أو تعزيز سلبي أو عقاب.

- أن تحرص المعلمة على تسلسل الخطوات التي يقوم بها الطفل في الاستجابة، وتقديم التغذية الراجعة في كل خطوة.

- أن تبتعد المعلمة عن بعض السلوكيات المنفرة مثل: السخريّة من سلوك الأطفال، توجيه التعليقات المؤلمة لذات الطفل، استخدام العقاب البدني والنفسي للأخطاء التي يرتكبها الطفل، كثرة الأعمال الإجبارية المرهقة،وإلزام الأطفال بالجلوس بصمت طويلًا، وتنفيذ الأنشطة التي لا يرغب الأطفال فيها.

4.نموذج كانتر (The Canter Model)

يركز هذا النموذج على توفير بيئة صفيّة تحقق الاحتياجات، ويضبط فيها سلوك الأطفال إنسانيًا، ويتمّ فيها التعلّم المنشود، يتمّ توفير جوّ صفيّ يرتبط بحاجات الأطفال وإعطائهم طابعًا رسميًا يصف سلوك الأطفال دون تهديد، بل تعد المعلمة الأطفال بنتائج عادلة للسلوك غير المقبول، وعلى المعلمة التصرف بهدوء وحزم، وهو يحمّل المعلمة سلوك الطفل غير المقبول، ومن المبادئ التي تضمنها هذا النموذج (Canter & Canter, 2001):

- تلبية احتياجات وحقوق الأطفال في الصّف؛ لتوفير جوّ مريح لهم يعزز تعلمهم.

- تصنف المعلمات وفق هذا النموذج إلى ثلاثة أنماط: عدائيات يستخدمن الأوامر والألفاظ المؤذية "اخرس"، وهذا النمط يشعر الأطفال بالتعاسة،والنمط الثاني حازمات يبنين الثقة بينهن وبين الأطفال، ويتسمن بالوضوح في معاملاتهنّ للأطفال، ويذكّرنَّ الأطفال بقواعد السلوك المتفق عليها، وهذا النمط يحقق فوائد كثيرة منها تلبية احتياجات الأطفال والمعلمة، ويوفر جوًا من الطمأنينة والهدوء، أما النمط الثالث فهو غير الحازمات، حيث يستخدمن أسلوب الرجاء في ألفاظهنّ، مثل تصرف بلطف، من أجل السماء. وهذا النمط يشعر الأطفال بعدم الأمان والإحباط، ويقلل من احترام المعلمة في نظر أطفالها.

- الموازنة بين القواعد والقوانين والاهتمّام بالأطفال.

- الاهتمّام ببناء الثقة كأحد عناصر ضبط الصّف.

ويضيف كانتر وكانتر (Canter & Canter, 2001) أن من أمثلة التعليمات الواضحة التي توجه للأطفال بعد شرح أهمية الالتزام بها: نظف مقعدك واترك عليه فقط القلم والأوراق، ووجه نظرك باتجاهي ولا تتحدث وأنا أتحدث، وارفع يدك ولا تتحدث قبل السماح لك، وتوجه نحو مقعدك مباشرة عند دخول الصّف، وأوقف الحديث عند قرع جرس البدء في الحصة.

ثانياً: الدافعيّة

يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني، لإيجاد العلاقة بين السلوك والعوامل – الداخليّة والخارجيّة – التي تسبب هذا السلوك، والتعرف إلى السبب الذي يدفع الطفل لهذا التصرف، وقد وضع العلماء افتراضين لدراسة السلوك هما: السلوك مسبب، والسلوك قصدي (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006).

وللدافعيّة تأثير كبير وعلاقة مباشرة بسلوك الأطفال، يجني من خلالها الأطفال فوائد كبيرة، فهي توجه سلوكهم نحو الهدف، وتركز جهودهم وطاقتهم نحوه، وتجعل من الأطفال مُبادرين لتنفيذ النشاط، وتدفعهم للاستمّرار في هذا النشاط، مستخدمين قدراتهم في معالجة المعلومات، وعند تحقيق الهدف يشعر الأطفال بالفخر والاعتزاز مما يؤدي إلى تحسن أدائهم (Ormrod, 2004).

والدافعيّة مفهوم معنوي لا يمكن رؤيته، لكن تلمس آثاره، من خلال سلوكيات إيجابيّة لدى الأطفال، من مواظبة، وانتظام، وتكمن أهمية الدافعيّة في أنها تشكل الحافز الذي يمد السلوك بالطاقة اللازمة لإظهاره، والدافعيّة تنبع من حاجات داخليّة، سواء كانت نفسية، أو طبيعية، تدفع الأطفال للقيام بالسلوك مثل الأكل والشرب، كما أن هناك أشياء ومواقف خارجيّة تعمل على تحريك السلوك وتوجد دافعيّة خارجيّة لدى الأطفال، مثل المال والمكافآت، والثناء (أبو رياش وزملاؤه، 2006).

ويرى ستنبرغ وويليامز (Sternberg & Williams, 2002) أن الدافعيّة طاقة داخليّة أو قوة ذهنيّة تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة: الروضة، والمدرسة، والبيت، والعالم بأسره. كما تعرف الدافعيّة بأنها "عمليّة عقلية تستثير السلوك وتوجهه وتحافظ عليه(Pintrinch &Shunk, 2002: 28).

ويعرّف أبو شيخة (2010: 112) الدافعيّة بأنها " حالة داخلية تنشط وتحرك وتقود السلوك نحو الأهداف ". في حين يرى عبد الفتاح (2005: 202) أن الدافعيّة هي "قوة ذاتيّة محركة للسلوك".

وتشير هذه التعريفات أن للدافعيّة جوانب ثلاثة هي: استثارة السلوك، وتوجيه السلوك نحو هدف، واستمّرار الدافعيّة حتى تحقيق الهدف (قطامي وآخرون، 2010).

وأورد أبو جادو (2011) أن تعريف الدافعيّة يعتمّد على المدرسة النفسيّة التي عرفتها، ومن هذه التعريفات:

1. النظرة السلوكيّة: الحالة الداخليّة أو الخارجيّة لدى الطفل، التي تستثير سلوكه وأداءاته وتعمل على استمّرارها، وتوجيهها نحو تحقيق الهدف أو الغاية.
2. المدرسة المعرفيّة: حالة داخليّة تحرك أفكار ومعارف الطفل، وبناه المعرفيّة، ووعيه وانتباهه، وتلحّ عليه لمواصلة الأداء، والاستمّرار فيه، للوصول إلى حالة توازن معرفيّة معينة.
3. المدرسة الإنسانيّة: حالة استثارة داخليّة، تحرك الطفل لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة، ومواصلة تحقيق الذات.

ويمكن للدافعيّة أن تنمى من خلال ربط المعلمة للمواد الدراسية بحاجات الأطفال وميولهم وجذب انتباههم، وأن تكون المعلمة قدوة لأطفالها من خلال تمّثل حبها ورغبتها في المادة التي تعلمها، وأن تحترم قدراتهم وتعزز انجازاتهم، وأن تظل البوصلة التي توجههم نحو أهدافهم، وأن تحول كل نقطة فشل يمرون بها إلى نقطة بداية وانطلاقة نحو النجاح (العتوم وزملاؤه، 2011).

وتتميّز الدافعيّة بمجموعة من السمات منها ما أورده (الخوالدة، 2005):

1. تعتمّد الدافعيّة على الخبرات السابقة للطفل، وهذا يؤكد أهمية الثواب والعقاب في تشكيل السلوك أو تعديله أو إلغائه.
2. تتداخل الدوافع المؤدية للسلوك أحيانًا، ولا تعمل بمعزل عن بعض، مثل الدافع للتعلّم قد يكون إرضاءً الوالدين، وقد يكون القبول الاجتمّاعي.
3. ترتبط الدافعيّة بحاجات الطفل.
4. الدافعيّة محرك للسلوك.
5. تستثار الدافعيّة بعوامل خارجيّة أو عوامل داخليّة.

مكونات الدافعيّة

تعددت وجهات النظر في مكونات الدافعيّة؛ وذلك يرجع إلى تعدد نظم وأنساق علم النفس، ومردها جميعًا إنّ السلوك ناتج عن دافع، ومن هذه الآراء (أبو جادو، 2011):

– ذكر كوهين (Cohen) أن للدافعيّة أربعة مكونات هي: الإنجاز والطموح، والحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف لمنشودة أي المثابرة.

– أما نموذج ديمبو (Dembo) فحددت فيه ثلاثة أبعاد للدافعيّة هي:

- القيمة وهو يتضمن أهداف الأطفال واتجاهاتهم نحو أهميّة العمل.
- التوقع ويتضمن معتقدات الأطفال حول قدراتهم على القيام بالعمل.
- المكون الانفعالي: وهو يتضمن ردود الفعل الانفعالي نحو العمل.

وترى الباحثة أن مثابرة الطفل على إنجاز عمل ما، يعتمد على قدرة الطفل على انجازه، ومردوده المعنوي والمادي من شعور بالنجاح، وتقدير الآخرين لهذا العمل، فإن حظي هذا العمل بتقدير الآخرين، وكان مردوده مريحا ومشجعا للطفل فان الطفل يثابر على إنجازه.

مصادر الدافعيّة

للدافعيّة مصدران أساسيان هما الدافعيّة الداخليّة، والدافعيّة الخارجيّة، ففي بعض المواقف يكون الدافع داخليا ذاتيًا، فأحيانًا يقوم الطفل بنشاط لشعوره بالمتعة، أو شعوره إن هذا النشاط مهم بالنسبة له لما له من دور في تطوير قدراته. في حين قد يقوم بنشاط آخر نتيجة عوامل خارجيّة مثل المكافآت المالية، أو العلامات، أو الشهرة. لكن الدافعيّة الداخليّة هي أفضل من الدافعيّة الخارجيّة، لأن الدافعيّة الداخليّة تحفز الطفل على القيام بالعمل ذاتيًا، حتى في غياب المعززات الخارجيّة (العتوم وزملاؤه، 2011).

وتقوم الدافعيّة الداخليّة على عوامل ترتبط بحاجات الطفل، ومشاعره، وتقديره لذاته فعرفها ديساي (Deci) بأنها القيام بنشاط ما لإشباع رغبة أصيلة لدى الطفل، أفضل من القيام بالنشاط من أجل نواتجه، فعندما يتحرك الطفل مدفوعًا داخليًا، ليقوم بنشاط ما من أجل المتعة أو الرضا، أفضل بكثير من القيام به من أجل المحفزات الخارجيّة (أبو جادو، 2011).

وتعرف الدافعيّة الداخليّة بأنها النزعة التي تجعل الطفل ينشغل ويهتمّ ويمارس شيء واحد من عدة أشياء تظهر باستمّرار من الحاجات النفسيّة، لأن الأفراد يمتلكون حاجات فطرية

بداخلهم، وخبراتهم الداخليّة تعطيهم رضًا تلقائيًا عن النفس، فعندما يهتمّ الأفراد بالمهمات ويشعرون بالحنين إلى خبراتهم الداخليّة كدافعيّة داخليّة تمثّل القوّة التي تبني الاتجاهات (أبو أسعد، 2009: 287).

وقد اشترط ديساي (Deci) المشار إليه في (قطامي وآخرون، 2010) بعض الشروط الخاصة لتحقيق الدافعيّة الداخليّة هي:

1. مدى كفاءة الطفل الذاتيّة العالية وإمكانيّة وصوله إلى التفوق.
2. شعور الطفل بقدرته العالية على التحكم بنفسه، وإمكانياته في توجيه سلوكه نحو الهدف.
3. إتقان المهارات الأساسية اللازمة للأداء، والتقدم بمشاعر ذاتيّة نحو النجاح والتفوق.
4. وجود نماذج للناجحين في ذاكرة الطفل.
5. توفر إمكانات النجاح والقدرة على التحدي.

أما الدافعية الخارجية فهي الدافعية الناتجة من المكافآت الخارجية، حيث يندفع الطفل بدافع خارجي، يحقق له المكافأة المادية، كالهدايا، أو لفظية كالمديح وغيره، ويرى بعض العلماء أن الاعتماد على الدافعية الخارجية في تعديل السلوك ينقص الدافعية الخارجية عند الطفل (نوفل وأبو عواد، 2011).

وترتبط الدافعية الخارجية ارتباطاً وثيقاً بتعبير الإشراط الإجرائي، الذي يعتبر من الوسائل البيئية المجفزة على التعلم والاستمرار فيه، والدافع الخارجي يتمثل في عملية التعزيز التي تقدم للطفل عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه، وهذه الدوافع متنوعة من تقديم الهدية أو الثناء أو حتى الابتسامة التي تصدر عن المعلمة عند قيام الطفل بسلوك جيد (أبو رياش وزملاؤه، 2006).

وترى الباحثة أن الأطفال المدفوعين بدوافع خارجية، أن الظروف الخارجية التي لا يستطيعون التحكم بها هي المسؤولة عن نتائج أفعالهم، فينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارج إرادتهم، فيتكون لديهم عجزاً في التعلم، ويتكون لديهم قناعة بأنهم مهما بذلوا من جهد فلن يحدث أي تغير في المهام التي ينجزونها.

أهمية الدافعيّة

ترتبط الدافعيّة ارتباطًا وثيقًا بأداء الأطفال في تعلمهم، ويلخص (العتوم وزملاؤه، 2011) أهمية الدافعيّة كما يأتي:

1. تقوم الدافعيّة بتوجيه سلوك الأطفال نحو تحقيق الأهداف، وتؤثر في اختياراتهم وقراراتهم.
2. تزيد من الجهود والطاقة التي يبذلها الأطفال لتحقيق أهدافهم، وتدفعهم للقيام بالعمل بحماس وتشوق، حتى يتمّ انجازه.
3. تعزز المبادأة عند الأطفال وتزودهم بالنشاط وتجعل منهم مثابرين ومصرّين على الإنجاز، والتصدي لأي معوقات تقابلهم.
4. تنمي لدى الأطفال معالجة المعلومات، وتحدد مقدار ونوعيّة المعالجة التي سيقوم بها الأطفال، بالإضافة إلى إثارة انتباه الأطفال بدرجة عالية مما يتيح لهم اكتساب معلومات أكثر.
5. تحدد الدافعيّة النواتج المعززة للتعلّم، فعندما يندفع الطفل نحو العمل مدفوعًا لتحقيق النجاح فإنه سيشعر بالفخر عند حصوله على لنجاح.
6. تعوّد الأطفال على الأداء المدرسي الأفضل مستقبلًا.

تدني الدافعيّة المؤقت لدى أطفال الروضة

يحدث أحيانًا أن تكون دافعيّة الأطفال متدنية، وفي الغالب يكون هذا التدني مؤقتًا، ناتجًاعن أسباب، ذكر السلطي (2009) بعضًا منها:

1. وجود ارتباطات سابقة مخزونة في دماغ الطفل، مما يستدعي ردود فعل مناسبة للارتباطات السابقة، كارتباط صوت المعلمة مع صوت معلمة سابق لا يحبها الطفل مما يستجر ردّفعل غير مناسب نحو المعلمة الجديدة مما يؤثر على التعلّم.

2. ارتباط الدافعيّة بأمور مستقبلية، من حيث وجود أهداف واضحة، بالإضافة إلى المعتقدات المتعلقة بالميول والقدرات.

– العوامل البيئيّة: كأساليب التعليم غير المناسبة، والمعيقات اللغويّة، وسوء التغذيّة، والإضاءة، والتهويّة وغيرها، ومن الأساليب التي تقلل من دافعيّة الأطفال وخاصة الدافعيّة الداخليّة: الإكراه والضبط والتلاعب، والعلاقات الضعيفة والسلبيّة المبنية على الانتقاد والتنافس

السلبي، وضعف التغذية الراجعة وعدم وضوحها، والتمّييز العنصري أو الجنسي أو الظلم من أي نوع، والتعليم المستند إلى النتائج، والسياسات والقوانين غير المنسقة، والإدارة المتذبذبة، والتعلّم الآلي أو التكراري، وأساليب تعلم غير مناسبة أو محدودة، والسخرية والانتقاد، وشعور الأطفال بالملل، وتوظيف المعلمة وسائل وإستراتيجيات تعليمية مكررة، وعدم ملاءمة المحتوى للأطفال، ونوعية المكافأة المقدمة للأطفال، وعدم توظيف إستراتيجيات تعليم تراعي الذكاءات المتعددة، والأنظمة التي تحد من إنجاز الهدف الشخصي.

إستراتيجيات زيادة الدافعيّة:

يمتلك معظم الطلبة دافعيّة، وهذه الدافعيّة تعتمّد على الظرف والبيئة التي تحيط به، والآلية التي يتعامل بها الآخرون معه، وهنالك خمس إستراتيجيات تساعد الأطفال على الكشف عن دافعيتهم، وتعزيزها، وقد أورد أبو رياش وزملاؤه (2009) بعض هذه الإستراتيجيات:

الإستراتيجية الأولى: التخلص من التهديد: ويكون بالتدريج من خلال تشجيع الأطفال على التخلص من مخاوفهم، من خلال النقاش مع زملائهم، حول المعيقات التي تواجههم في التعلّم، ووضع الطرق التي من الممكن أن تساعدهم على مواجهتها والتغلب عليها، أو من خلال التحدث عن الأشياء التي تجعل التعليم ممتعًا، بالنسبة لهم.

الإستراتيجية الثانية: وضع أهداف مع ترك المجال للأطفال في المشاركة فيها: تقوم المعلمة يوميًا بوضع أهداف بالتعاون مع الأطفال أنفسهم، لتركيز جهدهم، وربط هذا الهدف باهتمّاماتهم وتجاربهم الخاصة.

ويرى قطامي وآخرون (2010) أن هناك عوامل تجعل الأهداف عاملاً مهمًا في تنميّة الدافعيّة هي:

- يزداد اهتمّام الأطفال بالمهمة عند وجود أهداف يسعون إلى تحقيقها.
- تزيد من وعي الأطفال بخطوات تحقيقها.
- تنمي مثابرة الأطفال وإصرارهم على تنفيذ المهمة.
- تعمل على تنظيم جهد الأطفال، وتقييم خطوات الحل وتعديلها عند اللزوم.

الإستراتيجية الثالثة: التأثير على معتقدات الأطفال: التأثير إيجابيًا على معتقدات الأطفال واتجاهاتهم نحو أنفسهم، ونحو تعلّمهم، من خلال الاعتراف بقدراتهم والاحتفال بنجاحهم، وتعزيزهم باللفظ أو بالملصقات الإيجابيّة.

الإستراتيجية الرابعة: التحكم بانفعالات الأطفال: من خلال استغلال انفعالاتهم، واستخدام الدراما والحركة واستخدام بدائل للمكافآت منها:

- تكوين جوّ يتسمّ بالإيجابيّة القوية، من علاقات قويّة، وإثراء البيئة.
- التخلص من التهديد، والكشف عن المشكلات، والانتقال من نشاط لآخر.
- إثارة وتنشيط الانفعالات الإيجابيّة، من خلال الدراما، والموسيقى، والفنون، والاحتفالات.
- تزويد الأطفال بالتغذية الراجعة، من خلال الأقران والأسرة والمشاريع والتقييم الذاتي.
- وضع أهداف واضحة، ذات معنى للأطفال.

خصائص التعلّم المثير للدافعيّة

يرى قطامي وآخرون (2010) أن المعلمة التي تحمل اتجاهات إيجابيّة نحو التعليم تشكل دافعًا بحدّ ذاته، وتستطيع إيجاد المواقف الصّفيّة التي تثير دافعيّة الأطفال، ومن خصائص التعلّم المثير للدافعيّة: إشباع حاجة الطفل للمعرفة، وأن يشعر الطفل بقدرته على السيطرة بكفاءة على المعرفة ومصادرها، وإجابة الطفل على أسئلته وكشف الغموض في المواقف المحيرة، ويساعد الطفل على تحقيق أهدافه، ونقل أثر التعلّم إلى حياة الطفل وإعطائه معنى، ومساعدة الطفل على الشعور بالتفرد والامتياز عن بقيّة رفاقه، وربط التعلّم بحاجات الطفل الحاليّة والمستقبليّة، وتعزيز مشاعر الفرح والسعادة والفخر لدى الطفل عند تحقيق الإنجاز، وإثارة ميول الطفل واهتمّامه بالموضوع الذي سيتعلمه، وإحراز التقدم نحو النجاح، وبناء توقعات ناجحة عن أداء الطفل، في الروضة والحياة.

النظريات التي فسرت الدافعيّة:

وجدت الكثير من النظريات التي قامت بتفسير الدافعيّة من أبرزها:

أولاً: العزو السببي (Heider) (عطار، 2013):

تقوم هذه النظريّة على إدراك الطفل للعوامل التي تساعد على إنجاز العمل، فيعزو الطفل هذا الإنجاز لتلك العوامل. وقد تكون هذه العوامل داخليّة (شخصيّة) متمّثلة في القدرة والمحاولة الدافعيّة، حيث يعني بالقدرة المهارة العقلية والبدنية للطفل، وما يتمّتع به من إمكانيات الأداء أو الفعل، أما المحاولة الدافعيّة فهي عامل دافعي يوجه الفعل، ويحافظ على قوة الدافعيّة ويعطيه خاصيّة هادفة. وقد يعزو الطفل إنجازه لعوامل خارجيّة متمّثلة في صعوبة العمل والحظ. ويتمّتع الأطفال الذين ينسبون نجاحهم إلى عوامل داخليّة، بضبط داخلي عال، حيث أنهم يستطيعون السيطرة على أنفسهم، وأن نجاحهم أو فشلهم يرتبط بجهدهم وقدرتهم، في حين أن الأطفال الذين يعزون نجاحهم أو فشلهم لعوامل خارجيّة، يكون لديهم ضبط خارجي، وغالباً ما يعزون السبب في النجاح والفشل إلى عاملي، الجهد والقدرة، وبصورة ثانوية إلى الحظ، حيث إن صعوبة العمل خاصية ثابتة، أما الحظ فهو عامل بيئي متغير.

ثانياً: نظريّة التقييم المعرفي:

يستخدم الأطفال عوامل خارجيّة كدوافع لتحريك السلوك، والتحكم به، ومن خلال هذه العوامل يقوم بعض الأفراد في التحكم بسلوك أطفال آخرين وإيصال رسالة لهم، بأن العمل الذي تمّ كان جيدًا، وفي نظريّة التقييم المعرفي يكون للحوافز الخارجيّة وظيفتان: وظيفة التحكم ووظيفة الإعلان، وأن العوامل الداخليّة تتمّثل في تحديد الذات والكفاءة، وأن وظيفة التحكم ترتبط بتحديد المصير في حين ترتبط وظيفة الإعلان بالحاجة للكفاءة (أبو رياش وزملاؤه، 2006).

ثالثاً: هرم الحاجات "ماسلو" (العتوم وزملاؤه، 2011):

يقوم الأطفال بالعمل تلبيةً لحاجات معينة، وقد تظهر أكثر من حاجة في نفس الوقت، فأي الحاجات يلبي الطفل أولًا؟ قدم العالم "إبراهام ماسلو" نظريّة في الدافعيّة تجمع الكثير من الحاجات مرتبة في هرم تفسر قيام الدافعيّة على مجموعة من الحاجات، والهرم التالي يوضح هذه الحاجات:



الشكل (1): هرم ماسلو (العتوم وزملاؤه، 2011)

رابعاً: نظريّة وايت (White) في الدافعيّة الداخليّة

افترض وايت وجود حاجة لدى الطفل تدفعه لتطوير كفاءته الذاتيّة، وإنّ الكثير مما يقوم به من نشاط، يكون لتطوير هذه الكفاءة، ويرى إنّ النشاطات التي تتجه به نحو الهدف تكون ذاتيّة الدفع، وليس مدفوعة بحاجة عضوية، بل بحاجة أكثر تقدماً هي الحاجة إلى الكفاءة، والإحساس بالفاعلية، وقد اعتمّد وايت في نظريته على أدلة من التجارب الحيوانية في المختبرات، كما أفاد من بحوث بياجيه في النمو المعرفي، ونظريّة التحليل النفسي، ويرى وايت أن تقييم الطفل لكفاءته، مرتبط بمدى تفاعله مع المحيط لخارجي، ونتائج هذه التفاعلات، ويشير إلى أن الدافع وراء الكفاءة هو دافع داخلي يتمّثل بالشعور بالمتعة والرضا عن الذات (الشمايلة، 2006)

خامساً: نظريّة هانت (Hunt)

قامت نظريّة هانت على دراسة العوامل المؤثرة في تحفيز السلوك، حيث لاحظ وجود أدلة على وجود بعض أنواع حلقات (Loop) التغذية الراجعة، التي تجعل الدماغ يتفاعل مع

المعلومات التي يستقبلها، وهذه المعلومات بعضها يستجيب له الطفل، وتعمل على تعزيز السلوك وتحفيزه، بينما يتمّ تجاهل بعضها الآخر، مفسرًا ذلك بأنه يُحدث أحيانًا تعارضًا بين المعلومات الداخلة، ومعايير نموذجيّة لدى الطفل يعدها أساسًا لإثارة أدائه، فوجود التعارض يدفع السلوك، ووجود الانسجام يؤدي إلى وقف السلوك (الشمايلة،2006).

وقد افترض هانت إنّ الدماغ يعمل على التوسط بين خطط الطفل ونواياه، وعند حدوث التعارض، يبحث الدماغ عن معلومات مخزنة لديه، أو معلومات جديدة، وقد بين هانت أن المهمات غير المكتمّلة، تشكل عوامل إحباط للطفل، وهذا الإحباط بحدّ ذاته يعمل كمنشط، ومثير للأداء، وتكون هذه المثيرات المتعارضة في بعض الأحيان ممتعة، وفي بعضها الآخر محبطة ومرفوضة (قطامي ومشاعلة، 2007).

سادساً: نظريّة برلين (Berlyne) في استقراء الإثارة وخفضها

اعتبر برلين Berlyne إنّ الإثارة يمكن أن تتساوى مع نوع من الدوافع، وعندها يمكن استخدام مقاييس للدافع، وقد صنف الدوافع إلى ثلاثة أنواع (قطامي وزميله، 2007): دوافع ذات أثر نشط، وهي التي تؤثر على المستوى العام لنشاط الطفل. والدوافع الانتقائيّة، وهي تمّثل الحالة الداخليّة التي تتحكم بالأنشطة بحيث يحدث بعضها أكثر من غيره، والدوافع المصحوبة بالتعزيز

سابعاً: نظريّة ديساي (Deci) في الدافعيّة الداخليّة

يُنظر إلى نظريّة ديساي كخليط محسن من نظريات وايت وهانت وبرلين، حيث قام بعرض مفاهيم النظريات السابقة، بشكل أكثر وضوحًا، وبطريقة علميّة، جعلت منها متمّمة للنظريّة المعرفيّة للدافعيّة، ولأن مفهوم الدافعيّة الداخليّة مرتبط بالدوافع الداخليّة تمّ إدخال هذه الدافعيّة للتعلّم، والمعرفة والعمل (قطامي، 2010). ويشير ديساي إلى أن الدافعيّة الداخليّة، تبدأ مع الطفل منذ لحظة ولادته، وأن البحث عن المعرفة فطري، والفرق الأساسي بين الدافعيّة الداخليّة والدافعيّة الخارجيّة، أن السلوك المدفوع داخليًا يقوم به الطفل ليشعر بالمتعة، ويلبي اهتمّامًا فطريًا لديه، بينما السلوك المدفوع خارجيًا، يقوم به الطفل للحصول على ناتج خارجي، وخلال ثلاثة عقود أثبتت الدراسات إنّ نوعيَة الخبرة، والأداء تختلف بشكل كبير عندما تكون الدافعيّة للسلوك داخليّة، وتكون النتاجات ذات جودة عالية، وإبداع (Ryan & Deci, 2000).

ثالثاً: رياض الأطفال:

تعتبر مرحلة الطفولة بصورة عامة والطفولة المبكرة بصورة خاصة، مرحلة أساسية من المراحل النمائيّة التي يمر بها الفرد، وهي حجر الأساس المكون لشخصية الفرد، وهي التي تحدد مستقبله، ولهذا يحتاج الأطفال إلى عناية خاصة، تمّكنهم من مواكبة العصر ومواجهة تحديات المستقبل، وتعمل على نموهم نموًا متكاملًا شاملًا لجميع جوانب شخصيتهم، وتعتبر مرحلة الطفولة أنسب المراحل لاكتساب المعارف والمهارات المختلفة، والطفل يشعر بالاستمّتاع بتكرار العمل حتى يصل إلى مرحلة الإتقان والنجاح الذي يدوم معه بقية الحياة (زهران وسرى، 2003).

وقد اهتمّت القيادة الهاشمية في الأردن بهذه المرحلة العمريّة، من خلال خطة الاقتصاد المعرفي، التي تضمنت في مكوناتها مرحلة الطفولة المبكرة، من حيث إعداد الطفل لمواكبة عصر المعرفة، من خلال الاهتمّام بتحسين البيئة الصّفيّة، وتوفير المناهج التي تتصف بالفاعليّة، والتكامل والشمول، بالإضافة إلى الاهتمّام بالمؤسسة التي ترعى هذه المرحلة، وبالعاملين في هذا المجال من حيث تأهيلهم والعمل على النمو المهني المستمّر لهم (إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2006).

وتعرف الروضة بأنها " مؤسسة تربويّة تقوم على تهيئة الأطفال لمرحلة التعليم الأساسي، من خلال تقديم خبرات تربويّة منظمة، للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة (بدير، 2004: 16). كما عرفتها خثيلة (2000: 13) بأنها" مؤسسات تربويّة اجتمّاعيّة تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال من جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والنفسيّة والاجتمّاعيّة، بالإضافة إلى تدعيم وتنميّة قدراتهم عن طريق اللعب والنشاط الحر، وتسمى هذه المؤسسات في معظم دول العالم رياض الأطفال".

وتعرف كذلك بأنها مؤسسة تربويّة تنموية تنشئ الطفل وتكسبه فن الحياة باعتبار أن دورها امتداد لدور المنزل وإعداد للمدرسة النظاميّة، حيث توفر له الرعاية الصحيّة وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته بطريقة سويّة، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة فيكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميّتها ويتشرب ثقافة مجتمّعه فيعيش سعيدًا متوافقًا مع ذاته ومع مجتمّعه (قناوي والراشد ومحمد، 2005: 30).

أهمية مرحلة رياض الأطفال

تبرز أهمية مؤسسات رياض الأطفال بشكل كبير نتيجة اهتمّامها بفئة مهمة من حياة الفرد وهي مرحلة الطفولة، التي أجمع التربويون وعلماء النفس والمختصون الاجتماعيون والفقهاء والسياسيون على أهميتها، حيث تتأسس فيها الركائز الأولى من شخصية الفرد، بجميع جوانبها، المعرفيّة والاجتمّاعيّة والانفعاليّة والنفسيّة. وقد أجمعت مدارس علم النفس المختلفة على أن السنوات الست الأولى من حياة الفرد، تشكل المرحلة الأساسيّة التي تبنى عليها بقية المراحل العمريّة (قناوي والراشد ومحمد، 2005).

ويقوم الهدف الأساسي لرياض الأطفال على تهيئة الطفل لدخول المدرسة، وتنميّة قدراته ومواهبه، وتزويده بالمهارات الاجتمّاعيّة الضروريّة مثل الاستئذان، والتحية وبعض العبارات التي تستخدم في المواقف الاجتمّاعيّة بالإضافة إلى بعض العادات الصحيّة، كما أنها تعزز ثقة الطفل بنفسه (أبو شهبة، 2003).

كما إنّ الطفل في هذه المرحلة يظهر فاعلية في ضبطه لذاته، واعتمّاده على نفسه، والاستقلال عن الآخرين، ويبرز دور مؤسسات رياض الأطفال في تنميّة هذه الصّفات، ليصل إلى المرحلة الابتدائيّة حيث يبدأ الطفل بالتحدث عن نفسه، وعن مشاعره وعلاقاته مع الآخرين، ومن ثمّ ينتقل إلى التحدث عن الجماعة مركزًا على فهمه لذاته، كما يدركها الآخرون، وهذا الإدراك يكون مصدرًا له للتغذية الراجعة، التي تساعده على تقويم سلوكه بما يكسبه الثناء والإعجاب من الآخرين (الريماوي، 2003).

كما أثبتت الدراسات أنّ لرياض الأطفال دور في تطوير جوانب النمو العقليّ والاجتمّاعي والنفسيّ والتحصيلي والتفكير، كما أظهرت أن للنمو الاجتمّاعي في مرحلة الروضة أثر في التحصيل الدراسي، إذ أكدت هذه الدراسة أنه كلما كان النمو الاجتمّاعي سليمًا لدى أطفال الروضة، كلما كان تحصيلهم الدراسي في المرحلة الابتدائية جيدًا، بالإضافة إلى أثرها في شخصية الطفل وتكيفه (الدهان، 2002).

أهداف مؤسسات رياض الأطفال:

أما أهداف رياض الأطفال في الأردن فتتمّثل في (الخالدي، 2008):

1. تنميّة جميع جوانب شخصية الطفل، الجسمية والعقلية والاجتمّاعيّة والعاطفية، بشكل متكامل وشامل.

2. تزويد الطفل بالمهارات والمعارف والاتجاهات الضرورية لبناء شخصيته من خلال برنامج منظم تتمّثل فيه الأهداف الخاصة المنبثقة من الأهداف العامة للتربية والتعليم.

وأضافت بدر (2001) بأن هناك أهدافًا رئيسة لرياض الأطفال ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحاجات طفل الروضة وتتناسب مع خصائصه النمائيّة منها:

أولاً: أهداف تتعلق بذات الطفل من حيث قدراته العقليّة ومدى نموه الاجتمّاعي، ونموه الأخلاقي والجسمي، وتذوقه الجمالي، وضرورة العمل على تنميّتها وفق المستوى التي تحدده قدراتهم بالاستناد إلى نظريّات علم النفس.

ثانيًا: أهداف اجتماعيّة وقوميّة وعالميّة، تنسجم مع عصر الاقتصاد المعرفي، وانتمّاء الطفل إلى مجتمّعه، وتنميّة مفاهيم حقوق الإنسان لديه.

ثالثًا: أهداف التهيئة لدخول المدرسة: من إكسابه بعض العادات والمعارف والمهارات التي تساعده على التكيف مع مناخ المدرسة، المكتظ بالتعليمات والمواقف المحيرة بالنسبة له.

رابعًا: أهداف السلامة العامة: من معارف ومهارات واتجاهات ترتبط بسلامته وأمنه، وسلامة بيئته متمّثلة في بيته، ومدرسته، ومجتمّعه.

وتشتق أهداف رياض الأطفال التي تسعى التربيّة إلى تحقيقها لدى الأطفال من مصادر ثلاثة هي:

1. فلسفة المجتمّع وأهدافه العامة، وقيمه التي يسعى إلى تمّليكها لأفراده.
2. الخصائص النمائيّة لطفل الروضة والتي تحدد إمكاناته وقدراته، وهذا يحدد الخبرات التي ستقدمها له الروضة بالإضافة إلى أساليب تعليمه.
3. طبيعة المعارف والخبرات التي يتبناها المجتمّع.

المشكلات التي تواجه مؤسسات رياض الأطفال

تعاني مؤسسات رياض الأطفال ي الأردن من تحديات ومشكلات تعيق تحقيق أهدافها ومن هذه المشكلات (الدعيج، 2008):

1. الفجوة الكبيرة بين الأسرة ومؤسسات رياض الأطفال: والناتجة عن عدم التواصل بين الأسرة والروضة، التي يقوم الأهل بإلحاق طفلهم في الروضة بسبب انشغالهم بأعمالهم ومصالحهم أو هروبًا من مسؤوليات أطفالهم، وليس من أجل تحقيق التربية والنمو لطفلهم، ومن هنا ينعدم التعاون والاهتمّام من الأهل مما يؤثر على نوعية الخدمة التي تقوم بها الروضة، بالإضافة إلى إهمال الأهل في تعزيز إنجازات الطفل التي حققها في الروضة، ويفقد الطفل فرصًا تربويّة ايجابيّة ومفيدة، وهذه الفجوة مصدرها الاعتقاد الخاطئ من الأهل بأن دورهم ينتهي بدفع مصروفات الروضة.

2. مشكلات اقتصاديّة: إنّ قلة الموارد المادية لبعض الروضات، والناتجة عن زيادة المصروفات في مقابل ضعف الإيرادات، أو توسع الروضة في خدماتها مما يزيد العبء المادي على الأهل مما يدفعهم إلى سحب أولادهم من الروضة، مما يزيد من المشكلة الاقتصادية للروضة، وينعكس ذلك سلبًا على المؤسسات من حيث نوعيّة الخدمة المقدمة، وأهمها عدم اختيار المعلمات المتخصصات والمؤهلات لتعليم هذه المرحلة، لارتفاع أجورهنّ.

3. أوقات الدوام: إنّ وجود الطفل في الروضة يؤثر على تنظيم الوقت الخاص بالأهل، فيضطر الأب أو الأم إلى ترك العمل ليقوموا بنقل ولدهم إلى البيت، خاصة إذا لم توفر الروضة، وسائل النقل المناسبة لنقل الأطفال.

4. مشكلات إداريّة: تتمّثل بعدم وجود الخبرات والمهارات القياديّة والتربويّة ،وترجع هذه المشكلات الإداريّة إلى عدم توافر المتخصصات بشؤون تربيّة الأطفال ورعايتهم، ولجوء أصحاب هذه المؤسسات إلى غير المؤهلات لهذا النوع من التعليم.

5. مشكله المباني ولوازمها: إنّ غالبية مباني رياض الأطفال غير مستوفيه للشروط الصحية والتربويّة المطلوبة، كعدم توفر الأثاث واللوازم المناسبة للأطفال بشكل كامل في بعض الروضات.

6. مشكلات التغذيّة والخدمات الصحيّة: إن الخدمات الصحيّة التي ينبغي أن تكون في الروضة تعدّ قليلة نظرًا لعدم توفر ممرضة مقيمة في كلّ روضة، كذلك عدم وجود طبيب زائر.

7. مشكلات الوسائل والتقنيات التعليميّة والتربويّة والإرشاديّة: خلو هذه المؤسسات من مرشده تربويّة مقيمة كذلك فإن اغلب الوسائل والتقنيات التعليمية التي يحبذها الأطفال مثل الألعاب المحوسبة، غير متوفرة.

8. المشكلات المتعلقة بالحوافز التشجيعيّة والمكافآت للعاملين.

9. مشكلات ازدحام الأطفال: حيث إنّ غالبية رياض الأطفال الخاصة يتراوح عدد الأطفال الصّف الواحد من (30– 40) طفلًا.

10. مشكلات المعلمات حيث تشكو غالبية المعلمات في رياض الأطفال الخاصة من كثرة ساعات العمل المحددة لهن يوميًا مقارنة مع معلمات التعليم العام.

الخصائص النمائيّة لطفل الروضة

يتمّيز طفل الروضة بخصائص نمائيّة عدة، أبرزتها كتب علم النفس التطوري، ويشير (McCandls & Evans) إن تطور الإنسان يكون في ثلاث جوانب أساسيّة هي الجانب المتعلق بالتطور المعرفي، والذي يتضمن الإدراك، والتذكر، والانتباه، واستخدام اللغة والرموز، واستخدام التفكير، وحلّ المشكلات، أما الجانب الثاني فهو التطور الجسمي، وهي تتضمن التطورات على الوزن والطول، وتحكمه في عضلاته وغيرها من الأمور الجسمية، أما الجانب الثالث، فيمثل النمو الاجتمّاعي والعاطفي، وهي تتحدث عن التطور في العادات الاجتمّاعيّة، والتكيف الشخصي والاجتمّاعي، والتطور الأخلاقي (أبو جادو، 2011).

وستتناول الباحثة في هذه الدراسة أهم التطورات النمائيّة المتعلقة في المرحلة العمريّة لطفل الروضة وفق أكثر النظريات شيوعًا:

أولاً: التطور الجسمي

يتمّيز النمو الجسمي في هذه المرحلة (4– 5 سنوات) – وهي المرحلة التي تسمى الطفولة المبكرة – بالنمو السريع فيما يتعلق بالطول والوزن، ولا يوجد في هذه المرحلة فروق بين الذكور والإناث، ويحافظ الأطفال على موقعهم النسبي في الطول والوزن، تنمو العضلات بشكل مواز لنمو الجسم، حتى سن الرابعة، ومن ثم تتسارع بعد ذلك لتصل الزيادة إلى 75% من الزيادة الكليّة، مع تباين في نمو العضلات الكبيرة والصغيرة فتظل العضلات الصغير اضعف من الكبيرة، ويكون نمو الجهاز العصبي في هذه لمرحلة سريعًا جدًا، وتتحسن مقاومتهم

للأمراض، ويصعب على الأطفال في هذه المرحلة التركيز على الأشياء الصغيرة، وهنالك ضعف في التآزر البصري الحركي للأطفال، بالإضافة إلى ضعف العظام بشكل عام (أبو جادو، 2011).

ثانياً: التطور المعرفي

ينتمّي طفل الروضة في هذا الجانب لمرحلة ما قبل العمليات (2 – 7 سنوات)، في هذه الفترة لم يصل الطفل إلى مرحلة إتقان العمليات المعرفيّة، وتتميّز هذه المرحلة بقدرة الطفل على استخدام الرموز، الكلمات، والصور، والإشارات، وتمثّل بداية استخدام الطفل للرموز بالتظاهر والتمّثيل والإيماءات، حيث يمثل مواقف تدل على الفهم دون القدرة على اللفظ، وفي هذه المرحلة تتطور اللغة عند الأطفال ليتراوح عدد الكلمات المخزونة لدى الطفل (200 – 2000) كلمة، ويكون تفكير الطفل، باتجاه واحد من الصعب عليه التفكير بطريقة عكسية، وصعوبة التعامل مع مبدأ حفظ المادة، ومن ميزاتهم عدم تقبل آراء الآخرين، والاعتزاز بأنفسهم بشكل واضح ومن التطبيقات التربويّة التي من الممكن توظيفها مع أطفال هذه المرحلة (نوفل وأبو عواد، 2011: 72- 74):

1. استخدام مواد تعليم محسوسة وملموسة، ومساعدات بصرية كلما أمكن.
2. إعطاء تعليمات قصيرة مستخدمًا كلًا من الحركات والكلمات " تمّثيل المواقف، أو الألعاب " استخدام أجهزة لعرض نماذج من العمل المطلوب منهم.
3. عدم توافق الأطفال في الرأي مع الآخرين أحياناً بسبب ظاهرة التمّركز حول الذات (لذا يفضل عدم طرح موضوعات بعيدة عن واقع الطفل، وتجنب إعطاء دروس مكثفة عن المشاركة).
4. يمتلك الأطفال معان عدة للكلمة نفسها، أو يستخدمون عدة كلمات للتعبير عن المعنى نفسه.
5. توفير خبرات تعليمية متنوعة للطلبة، لتأسيس قواعد جيدة للمفاهيم واللغة.

ويشير قطامي وآخرون (2010) أن الطفل في عمر أربع سنوات يصل إلى مرحلة التركيب السليم للجملة حيث يقترب كلامهم كثيرًا من لغة الراشدين.

ثالثاً: التطور النفسي الاجتمّاعي

هنالك أكثر من نظريّة وصفت النمو الاجتمّاعي للأطفال وأشهر هذه النظريات هي نظريّة اريكسون في النمو النفسي الاجتمّاعي ويكون طفل الروضة حسب هذه النظريّة ضمن مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب، يزداد اتساع العالم الاجتمّاعي في هذه المرحلة، وتزداد تحدياته، مما يتطلب من الطفل القيام بسلوك نشط وهادف لمواجهة هذه التحديات، وإنّ نجاح الطفل في تجاوز هذه المرحلة، يولد لديه الإحساس بالهدف في الحياة، في حين يولد الفشل في تجاوز هذه المرحلة الشعور بالذنب (قطامي وآخرون، 2010).

يقوم الطفل في هذه المرحلة بالتحرك والانطلاق في بيئته دون الاعتمّاد على الوالدين، وهذا يشكل شعور المبادأة، أما إذا استمّر بالاعتمّاد على الوالدين، فإنه يطور شعورًا بالذنب، كما إنّ الطفل في هذه المرحلة يبدأ بتطوير الضمير، أي الإحساس بالصواب والخطأ، ويتوق الأطفال في هذه المرحلة إلى تحمل المسؤولية، والشعور بالقبول وهذا يتطلب من الكبار توفير الإشراف المناسب عليهم دون تدخل مباشر (أبو جادو، 2011).

ويشير نوفل وأبو عواد (2011) إلى أن من التطبيقات التربويّة الضرورية لضمان النمو الاجتمّاعي السوي لأطفال الروضة أن يقوم المربون بتشجيع لمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وإعطائهم مساحة واسعة من الحرية لاستكشاف عالمهم، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار الأنشطة المناسبة لهم والاهتمّام باللعب في التعليم وتشجيع الألعاب التي تمّكنهم من تكوين علاقات اجتمّاعية.

رابعاً: النمو الأخلاقي

قام بياجيه بدراسة الأخلاق عند الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين (4– 12 سنة) وتوصل إلى إنهم يفكرون بالقضايا الأخلاقية بطريقتين مختلفتين بناء على نضجهم (قطامي وآخرون، 2010):

أولاً: مرحلة التبعية الأخلاقية (4 – 7 سنوات)

يدرك الطفل في هذه المرحلة العدالة والقوانين على أنها خصائص ثابتة لا تتغير، ويكون مصدرها من السلطة العليا (الكبار، الله)، وهو يعتبرها قوانين مقدسة لا يجوز انتهاكها، وهم يفتقدون المرونة في التعامل مع هذه القوانين، ويحكمون على القوانين بناء على حجم نتائجها أو الامتثال بالقانون.

ثانياً: الاستقلالية الأخلاقية (7- 10 سنوات)

يستطيع الطفل إدراك أن القوانين هي من صنع البشر، فيأخذ بعين الاعتبار نوايا الفاعل والعواقب، وتختلط ملامح هذه المرحلة بملامح المرحلة السابقة، وهم ينظرون إلى القوانين بأنها تبقى بفعل الاتفاق الاجتمّاعي المتبادل، ويتقبلون الاختلاف في وجهات النظر.

أما وفقًا لنظريّة كولبيرج فإن طفل الروضة يقع ضمن فئة " مستوى ما قبل التقاليد والتي تشمل الفئة العمرية (1 -10سنوات) وتقسم إلى مرحلتين (العتوم وزملاؤه، 2011):

- المرحلة الأولى: التوجه نحو الطاعة والعقاب: وتتمّيز هذه المرحلة بأن الطفل يقدم طاعة عمياء للراشدين لأنهم يمتلكون السلطة الحقيقية، والطاعة هنا تكون لمجرد الطاعة. خطأ الفعل يتقرر في ضوء العقاب الذي يناله من يقوم بذلك الفعل.

- المرحلة الثانية: الفرديّة والهدف النفعي: ويتمّيز الطفل في هذه المرحلة بالالتزام بالقوانين عندما تكون في مصلحته الفورية الآنية. والفعل الجيد هو الذي يقود إلى نتائج سارة، كما إنّ "الصح" هنا يرتبط بالعدل والاتفاق.

وعلى معلمة الروضة أن تأخذ بعين الاعتبار هذه الخصائص النمائيّة في التعامل مع الأطفال، في تعليمهم وتربيتهم وتفسير سلوكياتهم، ومن هنا كان لابدّ من الاهتمّام بتدريب وتأهيل معلمات الروضة وتمّليكهنّ كفايات تمّكنهن من التعامل مع أهم فئة من فئات الطلبة.

تقوم معلمة رياض الأطفال بتوفير الجو الملائم لتعليم الأطفال وإكسابهم المهارات الاجتمّاعيّة، وهذا يفرض على المعلمة أن تمّتلك صفات تؤهلها للقيام بهذه المهام وقد ذكر مردان وآخرون الوارد في (كنعان، 2011):

1. الصّفات الشخصية: ومن هذه الصّفات:
   - محبة الأطفال.
   - التعاطف مع الأطفال وتقبل آرائهم.
   - الصبر في التعامل مع الأطفال.
   - لها مظهر مناسب وتتمّتع بحسن المظهر.
   - التعامل مع الأطفال بلطف وحنان.
   - مصدر للثقة في تحمل مسؤولية الأطفال.

2. الشخصية الدافعة: أي أن تكون المعلمة مستمّتعة بعملها مع الأطفال، تثق بهم وتساندهم في أعمالهم، تتمّتع بما يأتي:

- الحماس: وتتمّثل في اختيار الخبرات، والاندماج فيها ومن الأنماط السلوكيّة للمعلمة المتحمسة:

أ- واثقة في نفسها.

ب- تربط المواقف والخبرات التي يختارها بحياة الطفل وواقعه.

ت- تستخدم الإيماءات والتمّثيل ولغة الجسد في التعليم.

ث- تنوع في طرق التعليم، وتختار منها ما يلائم الخصائص النمائيّة للأطفال.

ج- تندمج وتتفاعل مع الأطفال أثناء تنفيذ النشاطات.

ح- توظف التلوين الصوتي، لتشويق الأطفال، وتحافظ على التقاء بصرها مع أبصار الأطفال.

خ- تمتلك روح الدعابة.

- الدفء الوجداني

عندما يشعر الطفل بحنان المعلمة، وعاطفتها فإنه يشعر بالسعادة، ويصبح التعلّم لديه متعة، ويقضي وقته في التعليم وكأنه يمارس ألعاباً يحبها.

- الموثوقية

يجب أن تحوز معلمة الأطفال على ثقة الأطفال، فهي مصدر المعلومات الذي لا يخطأ في نظرهم، وعلى معلمة الأطفال استثمار هذه الميزة في بناء علاقات إيجابيّة معهم وأن تكون على قدر ثقتهم بها.

- التوجيه نحو النجاح

تتصرف مع الأطفال بإيجابيّة، وتؤمن بقدراتهم، وتظهر توقعات عالية لنجاحهم، وتظهر سلوكيات تدعم هذا التوجه منها: تخبرهم بالهدف من المهمة الموكلة لهم، تشرح المهام بوضوح وبطريقة منظمة، تظهر مرونة في وضع المعايير وتغييرها عند اللزوم، لا تقاطع الأطفال كثيرًاعند أداء المهام، تحافظ على النظام والضبط في صفها.

3. الصّفات المهنية

كما تمّتاز معلمة الروضة بصفات ترتبط بالسلوك المهني منها: الجديّة في العمل، القدرة على التوجيه نحو الهدف، و التأني في العمل، و التنظيم والترتيب في التخطيط والتنفيذ وإدارة الصّف، و التكييف والمرونة، وحسن الإطلاع.

كفايات معلمات رياض الأطفال

ظهرت الكفايات كضرورة في إعداد المعلمين نتيجة تطور وانتشار البرامج والأفكار التربويّة، المنبثقة عن التقدم التكنولوجي، والأبحاث التربويّة، فحلت الكفايّة كاتجاه حديث في التأهيل بدلًا عن المعرفة كإطار مرجعي في التدريب (اللولو، 2001).

وتعرف الكفايّة بأنها " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكيّة تشمل مجموعة مهام (معرفيّة، مهاريّة، وجدانيّة) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة " (الفتلاوي، 2003: 29).

كما تعرف على أنها" هي مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهـــذا الغرض في تكنولوجيا التعليم" (محمد، وقرني، 2003: 109).

مكونات الكفاية

وتتكون الكفاية من ثلاثة مكونات أساسية هي (قصود، 2002):

1. المكون المعرفي: وهو المحتوى المعرفي المتمّثل في المعلومات والمعارف والمهارات العقلية التي يوظفها الفرد في تعلمه.
2. المكون المهاري: وهي القدرة على انجاز العمل بأقل وقت وجهد ممكنين، وهي ترتبط بأداء الفرد، وهي ترتكز على الكفايات المعرفية.
3. المكون الوجداني: وهو المكون الذي يتعلق بالعواطف والاتجاهات والميول والتي تؤثر ايجابيًا في انجاز العمل.

وتصنف الكفايات إلى ثلاثة أنواع وفقًا لتصنيف بلوم هي (مصطفى وحوالة، 2005):

1. الكفايات المعرفيّة: وهي تمثّل المعارف المختلفة من نظريات، ومفاهيم ومصطلحات، تعتبر ضرورية للمعلم في عمله سواء كانت تمثّل المحتوى التعليمي، أو معارف تتصل بمهنته من أساليب ونظريات تعليم وأهدافه وفلسفته.

2. كفايات وجدانيّة: وهي تمثّل الجانب الوجداني المتمثّل في القيم والاتجاهات المتعلقة بمهنة المعلم.

3. كفايات أدائيّة: وهي المهارات النفس حركيّة اللازمة للمعلّم من تنفيذ أعماله، من تخطيط الدروس، والأداء العملي لمهارات مادته.

وقد أوردت خليفة (2003) مجموعة من الكفايات الضرورية التي يجب توافرها في معلمة رياض الأطفال:

1. الكفايات التخطيط للتعليم في رياض الأطفال.
2. الكفايات تنفيذ البرامج في رياض الأطفال.
3. الكفايات المرتبطة في إدارة العمليّة التعليمية في رياض الأطفال.
4. الكفايات المتعلقة بالتواصل الفعال، والتفاعل مع الآخرين في رياض الأطفال.
5. الكفايات اللازمة للنمو المهني الذاتي في رياض الأطفال .
6. الكفايات اللازمة للتقييم في رياض الأطفال بمستوياته وأدواته المختلفة.
7. الكفايات اللازم توافرها للإعداد للتعليم في رياض الأطفال.

وستقوم الباحثة في هذه الدراسة بتوظيف الإطار النظري المتعلق بكفايات معلمة الروضة، بأنواعها في تصميم برنامج تدريبي، وتطبيقه على عينة البحث، واستقصاء أثره على متغيرين مهمين في عمل المعلمة، وهما الدافعيّة، وضبط الصّف.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بعمل مراجعة العديد من الدراسات التي تعرضت لموضوع الدراسة وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي استطاعت الوصول إليها، والاطلاع عليها، وقد تمّ عرض هذه الدراسات في ثلاثة محاور: المحور الأول يتناول الدراسات التي اهتمّت بالضبط الصّفيّ، من حيث البرامج التي تعمل على تنميته، والمحور الثاني، تناول بالبحث الدراسات التي اهتمّت بالدافعيّة، وأنواعها، والعوامل المؤثرة فيها، ونتائجها، وكيف ننميها، أما المحور الثالث، فقد استعرض بعض الدراسات حول رياض الأطفال، من حيث مشاكلها، وأهدافها، وقامت الباحثة بالتعقيب على هذه الدراسات، من خلال مقارنتها بالدراسة الحاليّة من حيث مجتمّع الدراسة والعينة، وأدوات الدراسة، ومتغيراتها ونتائجها علماً بأن الباحثة قد واجهت صعوبات عديدة في الحصول على دراسات تربط بين متغيرات الدراسة مجتمعة وفيما يلي عرض للدراسات السابقة حسب محاور هذه الدراسة.

أولاً: دراسات حول الضبط الصّفيّ:

في دراسة أجرتها بدوي (2000) هدفت إلى حصر أساليب الضبط السلوكي التي تتبعها معلمات رياض الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (548) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن الأساليب المتسامحة التي تعتمد على الحوار والاقناع واللجوء إلى الثواب والتشجيع حاز على أعلى نسبة تراوحت من (66%- 99%) في حين حصلت الأساليب التي تعتمد على اللوم والتأنيب والنقد والعقاب بالحرمان من الأنشطة على النسبة الأقل (29% - 67%).

كما هدف دراسة مايت وإيما (Maite and Emma, 2005) إلى تعرف المشكلات السلوكيّة لدى أطفال الروضة التي تظهر لدى الطفل في الروضة والبيت، واستجابات الآباء والمعلمين لسلوكيات الأطفال غير المناسبة وقياسها، وقام الباحثان ببناء أداة لرصد السلوكيات غير المناسبة لدى (20) طفلًا من أطفال روضة خاصة في أستراليا في البيت والروضة، وقد اظهرت نتائج الدراسة أن (35.5%) من الأطفال قد أظهروا مشكلات سلوكيات خلال ضبطهم في الروضة.

دراسة أبو حمدة (2007) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن، وبيان فاعليته في

تنمية تلك الكفايات التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (144) معلمة، موزعة على (29) روضة من رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاص لمحافظة عمان العاصمة، وقامت الباحثة بتطوير اختبار معرفي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال، وكشفت النتائج أن درجة امتلاك الكفايات التعليمية المطلوب توافرها لدى معلمات رياض الأطفال كانت في معظمها بمستوى متوسط، وبعضها كان بمستوى عالٍ. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات امتلاك الكفايات التعليمية لدى المعلمات بين القياسين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعد ي تعزى لأثر البرنامج التدريبي المقترح.

وأجرى الحراحشة و الخوالدة (2007) دراسة هدفت التعرف إلى أنماط الضبط الصّفيّ التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصّفيّ في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم، والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية :الجنس، والمرحلة التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة .وقد تكونت عينة الدراسة من (210) من المعلمين وقد اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة وقد قام الباحثان باستخدام أداة لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط الصّفيّ تكونت من (35) فقرة تغطي ثلاثة أنماط للضبط الصّفيّ :النمط الوقائي، والنمط التوبيخي، والنمط التسلطي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة أنماط الضبط الصّفيّ جاءت كما يأتي :النمط الوقائي بالمرتبة الأولى، النمط ألتوبيخي بالمرتبة الثانية، النمط التسلطي بالمرتبة الثالثة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارسة أنماط الضبط الصّفيّ التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصّفيّ في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة التي يدرسها المعلم، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطّات استجابات أفراد عينة الدراسة إلى النمط الوقائي وعلى الأنماط الثلاثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم المتوسط والبكالوريوس .كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطّات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة أنماط الضبط الصّفيّ تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

وفي دراسة أجرتها الخفاجي (2007) هدفت إلى التعرف إلى أهمية اللعب لأطفال في رياض الأطفال وانعكاساتها على تعديل سلوكهم، تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة من معلمات رياض الأطفال في بغداد، استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد

أظهرت النتائج أن للعب دور كبير في التقليل من سلوكيات الأطفال السلبية وأن توفير الجو المناسب للعب وتوجيه المعلمات أثناء اللعب يؤدي إلى نمو المهارات العقلية والنفسية بشكل صحيح.

دراسة الهولي وجوهر والقلاف (2008) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، والتعرف على مدى توافر هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال في الكويت، لمعرفة مستوى أدائهن في ضوء الكفايات التي احتوتها هذه البطاقة، التي تمَّ تطبيقها على عينة بلغت (66 معلمة)، مرتين على كل معلمة وذلك للتأكد من ثبات الكفاية وتحقيقها، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة فيما يتعلق بمستوى ممارستهم لكفايات الصفات الشخصية والتخطيط للحلقة التعليمية وتنفيذ الحلقة التعليمية وتقويم الحلقة التعليمية والأركان التعليمية وإدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال والإعداد للأنشطة اللاصفية.

أجرى جورجيوس (Georgios, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة خصائص ومهارات المعلم الفعّال في مرحلة ما قبل المدرسة، من خلال تقييم ست سمات لشخصية معلمي ما قبل المدرسة الفعّالين، وهذه السمات هي (حب الأطفال، والتطور المهني المستمر، والاحتراف والالتزام، وامتلاك مهارات الاتصال الفعّال، الشخصية المقربة، والقدرة التعليمية)، وتكونت عينة الدراسة من (226) معلماً يعملون في الدولة اليونانية في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي كدور الحضانة و رياض الأطفال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تمّ استخدام إستبانة ثنائية المقياس كأداة للدراسة، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربع سمات مهمة للمعلم الفعّال هي: حب الأطفال، والتطور المهني المستمر، والاحتراف، والالتزام.

كما قامت باربرا (Barbara, 2009) بإجراء دراسة هدفت إلى تدريب المعلمات على مهارات إدارة غرفة النشاط، وقد أجريت الدراسة وفق المنهج التجريبي على ست رياض في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد شملت (120) معلمة من خلال ورشة تعليمية، قدمت فيها مجموعة من الأنشطة تشمل على عمليات إعداد النشاط، وإدارة غرفة النشاط، وتم تقسيم المعلمات إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، من أجل التعرف على تأثير البرنامج على السلوك التدريسي للمعلمات وسلوك الأطفال، وقد بني البرنامج على أسس أهمها: تدريب المعلمات بالتعلّم عن طريق الممارسة واللعب، فمثلاً اللعب بالرمل والماء مدخل مناسب لتعليم ومفاهيم

علمية مهمة، يكتسبها الطفل بالمعرفة الحسية، فهم يعملون ويخطئون ويكررون الخطأ، وفي أثناء ذلك يجد الأطفال متعتهم في التعلّم، وربما يقومون بتقليد حركات الأشياء والظاهر من خلال لعبهم الذي تحكمه قوانين يضعونها بأنفسهم. وتدريب المعلمات من خلال التعلّم الناشط الذي جاء نتيجة نظريات تربوية حديثة، لكنه من أقدم استراتيجيات التدريس، فهو تعلّم فطري، والأطفال يقومون برعاية بعضهم، ومساعدة الآخرين بفطرتهم الطفولية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية سواء بالنسبة للمعلمين، أو الأطفال لصالح المجموعة التجريبية لتنفيذ هذه الكفاية.

في حين أجرى جينيقز وغرينبرغ (Jennings & Greenberg, 2009) دراسة هدفت إلى تقديم اقتراح نموذج للصف الدراسي الاجتماعي الذي يلقي الأضواء على الأهمية للكفاية الاجتماعية والانفعالية للمعلمين والرفاهية في التطوير والحفاظ على علاقات داعمة بين المعلم والطالب، والإدارة الفاعلة للصف الدراسي، والتطبيق لبرنامج تعلم اجتماعي وانفعالي ناجح. ويقترح هذا النموذج ان هذه العوامل تساهم في إيجاد مناخ للصف الأكثر إيصالاً للتعلم والذي يعزز النتاجات الإنمائية الإيجابية ضمن الطلاب. بالإضافة لذلك تراجع هذه الدراسة بحثاً حالياً يقترح العلاقة بين الكفاية الاجتماعية والانفعالية واحتراق المعلم، وتراجع جهود مداخلة لدعم كفاية المعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال تخفيض الضغط والبرامج العقلانية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد برنامج بحث لتناول الكفاية المحتملة لاستراتيجيات تدخل صممت لتعزيز الكفاية الاجتماعية والانفعالية للمعلم وتحسين نتاجات تعلم الطلاب.

وأجرى المقيد (2009) دراسة هدفت التعرف إلى مشكلات ضبط الصّف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع محافظات غزة والكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعاً)للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وكذلك التعرف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (520) معلماً ومعلمة، الملتحقين في عملهم للعام 2009/2008 في مدينة غزة، تمّ توزيع إستبانة فاسترجع منها الباحث (457) إستبانة صالحة للتحليل. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: إن أكثر المشكلات شيوعا لضبط الصّف التي يعاني منها معلم المرحلة الابتدائية هي: كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من المعلم كمربي فصل، وزيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصّف، وغيرها كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقديري مجموعتي المعلمين والمعلمات

لمشكلات ضبط الصّف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمشكلات المتعلقة بالمعلم، والدرجة الكلية لمشكلات ضبط الصّف لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لصالح مجموعة المعلمات، ووجود فروق في تقدير المشكلات الصّفيّة تبعاً للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لصالح البكالوريوس وسنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات.

كما أجرى أوليفر ووهبي ورســـهي (Oliver, Wehby & Resehy, 2011) دراســـة هدفت إلى التأكيد على أن السلوكيات العدائية في المدارس كانت المصدر الذي يثير الانتباه لنظم المدرسة ولعدة سنين، والطلب الوحيد الأكثر أهمية هو مساعدة المعلمين فيمـــا يتعلـــق بـــإدارة السلوك في الصف الدراسي، لأن الصف الدراسي مع تكرار المسلكيات العدائية والمشوشة يوجد له القليل من الوقت الأكاديمي، ويميل الطلاب في هذه الصفوف غلى الحصول على العلامـــات الأقل، ويكون أداؤهم ضعيفاً على اختبارات معيارية، لذلك تركز الإدارة الفاعلة للصف الدراسي على الوقاية وليس على إجراءات ردة فعل وتأسيس البيئة الصفية الإيجابية التي يركز فيها المعلم على الطلاب الذين يتصرفون بالشكل المناسب. وتوصلت الدراسة إلـــى أن لممارســـة المعلـــم للإدارة الصفية الأثر الإيجابي والمهم على تخفيض مشكلة السلوك في الصف الدراســـي، وقـــد أوصت الدراسة بضرورة استخدام الإدارة الفاعلة وتطبيقها في الصف الدراسي والعمـــل علـــى تحسين خبرات المعلمين في إدارة سلوك الطالب من أجل إيجاد البيئـــة الملائمـــة للممارســـات التعليمية الفاعلة.

وهدفت دراسة بانج (Pang, 2011) إلى الإبلاغ عن نتائج مشروع بحث استغرق سنتين صمم للبحث في الممارسة لتقدير التعلم من قبل المعلمين في هونغ كونغ. كان البحـــث تعاونيـــاً وأشرك فريق تطوير وتقييم المدرسة للجامعة الصينية في هونغ كونغ، والمعلمين مـــن عشـــرة رياض أطفال وعشرة مدارس أساسية. قدم في هذا المشروع برامج التدريب، ورشـــات عمـــل واجتماعات للمدارس المشاركة من أجل الهدف في تعزيز كفاية المعلمين للتقدير من أجل التعلم في تدريسهم اليومي، وتم تطبيق الاستبانة مرتين على كافة المعلمين في مدارس المشروع مـــع بداية المشروع ونهايته من أجل الوصول إلى التحسين بخصوص عادات المعلمين في اســـتخدام استراتيجيات التقدير من أجل التعلم في صفوفهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجـــود تحســـين ملحوظ بخصوص عادات المعلمين في استخدام استراتيجيات التقدير من اجـــل الـــتعلم خـــلال الدراسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم المزيد من برامج التطوير المهني ودعم المدرســـة

للمعلمين من أجل تعزيز ثقافة المعلمين بخصوص استراتيجية التقدير من أجـل التعلمـي فـي تدريبهم اليومي.

وفي دراسة أجراها كنعان (2011) هدفت التعرف إلى مواصفات معلم رياض الأطفـال ومتطلبات إعداده، وذلك في ضوء المتغيرات العالمية من جهة، وقيمة دوره وأهميته في العملية التربوية من جهة ثانية، ومن ثمّ التعرف إلى واقع برنامج إعداد معلم رياض الأطفال في كليـة التربية بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف عند الأهداف المقررة والطرائق المعتمـدة والمنـاهج المتبعة في تأهيله، وذلك وفقاً لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية والأطفال معلمي ريـاض الأطفال، وتألفت العينة من (80) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة تخصص رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2006- 2007، وقد أظهرت نتائج الدراسـة أن البرنامج يعاني الكثير من الخلل والقصور وذلك وفق معايير متطلبات أنظمة الجودة الشـاملة، وقد يعود ذلك إلى حداثة التجربة التي لم تتجاوز أعوامها الأربعة، وقد طال هذا القصور واقـع إعداد معلم رياض الأطفال برمته، ابتداء بالأهداف والمحتوى ومروراً بـالطرائق والتقنيـات، وابتداء بالمنشئات والتقويم.

ودراسة ديبورا وكورتني ونيكي وساره (DeBorah, Courtney, Nikki and Sarah, 2011) التي هدفت الكشف عن المشكلات السلوكيّة لدى (20) طفلًا في رياض الأطفال في ولاية فيرجينيا، وقد استخدم الباحثون المقابلة لجمع البيانات، وكشفت الدراسة أن أطفال الروضة يتركون بعض رياض الأطفال التي لا يستطيع المعلمون السيطرة على سلوك الأطفال العدائي، المتمثّل بنوبات الغضب، والعدوانية، وأن معلمي هذه الرياض يشكون من قلة الخبرة والتدريب على كيفية ضبط سلوك أطفال الروضة، ويعتمّدون على تجاهل سلوك الأطفال غير المرضي في ضبط صفوفهم؛ مما يزيد من فرصة ترك الأطفال للروضة.

وفي دراسة قام بها دفي (2015) هدفت إلى استقصاء أثر اللعب في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، تكونت عينة الدراسة من (189) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال في مدينة بو سعادة، استخدم الباحث الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة وقد أظهرت النتائج ان للعب دوراً أساسياً في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في معدلات النمو الجسدي والاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال تعزى للعب.

ثانياً: الدراسات التي بحثت في الدافعيّة

أجرى أبو عليا (2002) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة (كمتغير تابع) والدافعيّة الداخليّة والدافعيّة الخارجيّة (كمتغير مستقل) لطلبة المرحلة الجامعية، وذلك في الفصل الثاني للعام الدراسي 2001-2002، من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من 311 طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وتمّ ترجمة مقياس استراتيجيات فوق المعرفة، وكذلك مقياس الدافعيّة الداخليّة والدافعيّة الخارجيّة، وتمّ تحقيق الصدق والثبات لهذين المقياسين. وأبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية أن استراتيجيات فوق المعرفة ترتبط بصورة أكبر بالدافعيّة الداخليّة عند طلبة الجامعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتغير التابع (استراتيجيات فوق المعرفة) يرتبط ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائيّة بالمتغيرات المستقلة مجتمّعة. وكان إسهام المتغيرات المستقلة بالترتيب الآتي: الدافعيّة الداخليّة، فالمستوى الدراسي، فالدافعيّة الخارجيّة، فالتخصص، فجنس الطلبة.

أما دراسة كيت (Kite, 2008) فهدفت إلى تحديد المهارات الاجتماعية التي يستطيع الأطفال إظهارها في هذا العمر، و الطرائق التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال، وبلغت عينة البحث مجموعة من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين 3 -5 سنوات في مدينة واشنطن الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى: التأكيد على قيمة اللعب كعنصر هام في مناهج الطفل لما له من دور كبير في تطور الطفل ونموه الاجتماعي والإبداعي، ويتحدد دور المربي بإعداد وتهيئة البيئة المادية المناسبة،التركيز على التجارب الواقعية التي تسهم في إكساب الطفل المهارات الاجتماعية ومن خلال معالجة المثيرات المتنوعة والتفاعل معها.

في حين هدفت دراسةعويس (2009) إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق لتدريبهن على تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الروضة. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتدريب المعلمات وفق الطرائق التعليمية الحديثة التالية مثل: " الطريقة الاكتشافية، التعلم التعاوني، لعب الأدوار"لتنمية مهارات التفكير التالية عند الأطفال وهي: " مهارات التصنيف، المقارنة،تحديد العلاقات والأنماط،الترتيب،الاستقراء. شملت عينة البحث مجموعتين من الأطفال المجموعة الضابطة وهي المجموعة التي لم تخضع معلماتها للبرنامج التدريبي وتركت الحرية لهم في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال وفق طريقتهم التقليدية الخاصة، والمجموعة التجريبية وهي المجموعة التي خضعت معلماتها للبرنامج التدريبي المبني

وفق الطرائق التعليمية الحديثة، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها: تفوق المجموعة التجريبية التي في الاختبار البعدي لمهارات التفكير على المجموعة الضابطة. تحسن بسيط في أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. إن هذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب الأطفال مهارات التفكير،وضرورة توظيفه كطريقة تربوية في تعليم أطفال الروضة لإكسابهم مهارات التفكير، و قد خرجت الدراسة بمقترحات من أهمها ضرورة العمل على متابعة تدريب المعلمات على الطرائق التربوية الحديثة في التعليم التي تركز على إيجابية المتعلم وتنمية مهارات التفكير لديه، و تخفيض أعداد الأطفال في غرفة النشاط.

وأجرى عليمات وغنيمات (2009) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعيّة الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية، تألفت عينة الدراسة من (28) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وقد قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى قسمين متساويين، المجموعة الضابطة بعدد (14) طالبة لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي، ومجموعة تجريبية بعدد (14) طالبة أيضا تمّ تطبيق البرنامج عليهن. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة باستخدام مقياس الدافعيّة للإنجاز بتطويره، واستخدمت مقياس العادات الدراسية. وقد أظهرت نتائج تحليل التغاير للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى التحصيل لدى طالبات السنة الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين، وأظهرت نتائج تحليل التغاير للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى الدافعيّة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين على خمسة أبعاد من أصل ثمانية، وكذلك بالنسبة للمهارات الدراسية فقد أظهرت نتائج تحليل التغاير وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعيّة الإنجاز وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وكذلك تحسين مستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبيّة.

وفي دراسة الفرا وأبو هدروس (2009) التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلّم النشط على دافعيّة الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلّم في مدينة غزة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان ثلاثة أدوات هي:مقياس دافعيّة الإنجاز (إعداد الباحثين)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين)، ودليل للمعلم في استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط (إعداد الباحثين) وقد تأكد

الباحثـــان مـــن صدق وثبات أدوات الدراسة بطرق إحصائيّة مختلفة، وبلـــغ حجم عينـــة الدراســــــة (80) طالباً من بطيئي التعلّم تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40). وأسفرت نتائج الدراســـة عـــن وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائيّة فـــي التطبيقين القبلي والبعدي لمقيـــاس دافعيّة الانجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بـــين المجمـــوعتين الـــضابطة والتجريبيّة في مقياس دافعيّة الانجاز لصالح المجموعة التجريبيّة، ووجدت فروق دالـــة إحصائيًا أيضًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بـــالنفس ولـــصالح التطبيـــق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائيًا أيضًا في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة لـــصالح المجموعة التجريبيّة، ووجدت فـــروق بـــين التطبيقـــين القبلـــي والبعـــدي لاختبـــارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبيّة ولصالح التطبيـــق البعدي، ووجدت فروق دالـــة أيضًا بـــين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضـــيات لـــصالح أفـــراد المجموعـــة التجريبيّة، وأسفرت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية إيجابيـــة بـــين مـــستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بـــالنفس، بينمـــا كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعيّة ومستوى الثقة بالنفس.

كما أجرى القبالي (2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعيّة للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. وقد تكون مجتمّع الدراسة من (32) طالبا من الصّف الثالث المتوسط بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (16) طالباً، والمجموعة الثانية ضابطة، وتكونت من (16) طالباً. واستخدمت لجمع البيانات أداتان: الأداة الأولى، مقياس مهارات حل المشكلات، والأداة الثانية، مقياس الدافعيّة للانجاز، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظريّة المعرفية، مكون من (10) جلسات تدريبية، طبق على أفراد العينة التجريبيّة، وأظهرت نتـــائج الدراســـة وجـــود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبيّة. كما وأظهرت نتائج الدراســـة وجـــود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس الدافعيّة للإنجاز تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبيّة

أما دراسة خضر (2011) فهدفت إلى تعرف أثر بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبـداعي (طلاقة، أصالة، تخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، مكونـة مـن 40 طفلا وطفلة وزعت عشوائياً على مجموعتين ضابطة وتجريبية في كـل مجموعـة (20) طفلا وطفلة. أعدت الباحثة برنامج أنشطة علمية طبقتـه علـى المجموعـة التجريبيـة، واستخدمت اختبار التفكير الإبداعي بالأفعال والحركات(TCAM)، ثم جمعـت البيانـات وحللت إحصائيا باستخدام حزمة spss، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5% بين متوسط درجـات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي فـي القياس القبلي. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5% بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي بالأفعـال والحركات في القياس البعدي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وانتهى البحث بمجموعة من المقترحات.

كما هدفت دراسة شاهين (2012) التعرف إلى أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي، ودافعيّة الانجاز، والممارسات التأملية .ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينتين: الأولى من الذكور، وقد بلغ عدد أفرادها (56) طالبًا من الصّف التاسع في مدينة الخليل، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والعينة الثانية من الإناث، وبلغ عددها (89) طالبة، تمّ تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث أربعة اختبارات تكوينية، واختبارًا تحصيليًا نهائيًا، إضافة إلى الاستبانة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تحصيل الطلبة وفقًا لمتغيري المجموعة ولصالح المجموعات التجريبيّة، والجنس ولصالح الإناث، في حين لم يتبين وجود أثر دال لتفاعل المجموعة والجنس .كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات دافعيّة الإنجاز وفقًا لمتغيرات الدراسة، فيما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في الممارسة التأملية وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يتبين وجود فروق دالة وفقا لمتغيري المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس.

وهدفت الدراسة التي أجرتها حدة (2013) إلى معرفة العلاقة بين الدافعيّة والتحصيل الدراسي لطلاب السنة الرابعة متوسط في ولاية البويرة حيث تكونت العينة من (124) طالب وطالبة منهم (64) إناث و(60) ذكور، استخدمت الباحثة مقياس دافعيّة التعلّم (قطامي، 1989)، وأظهر بتحليل النتائج فظهر ما يلي: يوجد علاقة موجبة بين التحصيل والدافعيّة كلما زادت

الدافعيّة زاد التحصيل الدراسي، كما ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط الدافعيّة للذكور والإناث يعزى لمتغير الجنس، كما ظهر أن الإناث أكثر اهتمّاماً بالنشاطات الاجتمّاعيّة والأكاديمية.

كما هدفت دراسة مكلويد (McLeod, 2014) إلى الكشف عن أثر بعض العوامل على تحسين مستوى الدافعيّة، وأثر الدعم العاطفي المقدم للطفل خلال انتقاله لرياض الأطفال على التحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (333) طفلًا من مرحلة رياض الأطفال في (98) فصلاً دراسياً، وقد بنى الباحث أداة لقياس أثر المستوى المرتفع للدافعيّة على التحصيل خلال انتقال الطلبة إلى رياض الأطفال، وكشفت الدراسة أثر الدعم العاطفي على زيادة مستوى الدافعيّة، وأن مستوى الدعم العاطفي (الأمومية) لها أثر كبير على تحسين مستوى الدافعيّة، وأن لامستوى المرتفع من الدافعيّة له أثر كبير على التحصيل.

كما أجرت عنبر (2015) دراسة هدفت معرفة مستوى سعة الذاكرة العاملة والدافعيّة وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. تكونت من (919) طالباً وطالبةً في مرحلة البكالوريوس، منهم (389) طالباً، و(530) طالبةً، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات هي: مقياس سعة الذاكرة العاملة، ومقياس الدافعيّة، ومقياس فاعلية حل المشكلات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى أفراد عينة الدراسة (مرتفعاً)، وجاء مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى الطلاب الذكور أعلى منها الإناث، وجاء لدى طلبة الكليات العلمية أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج أن مستوى الدافعيّة لدى أفراد عينة الدراسة (متوسطاً)، وجاء مستوى فاعلية حل المشكلات لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى فاعلية حل المشكلات ككل، تعزى للتفاعل بين متغيري، الجنس ونوع الكلية، لصالح الذكور في الكليات العلمية، وكما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين الدافعيّة وفاعلية حل المشكلات. كما بينت النتائج أن كلا المتغيرين المستقلين (سعة الذاكرة العاملة، والدافعيّة) لهما القدرة على التنبؤ بفعالية حل المشكلات، حيث جاءت سعة الذاكرة العاملة في المرتبة الأولى، يليها الدافعيّة في المرتبة الثانية.

ثالثاً: دراسات حول الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال:

أجرت ياسين (2001) دراسة هدفت تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال بالروضات الحكومية بالعاصمة المقدسة، وإلى درجة توافرها في كل معلمة من معلمات عينة الدراسة، حيث شملت عينة الدراسة على (78) معلمة في عدد (7) روضات حكومية بالعاصمة المقدسة طبقــت عليهن أداة الدراسة، وهي عبـــــارة عن بطاقـــــة ملاحظة من تصميم الباحثة حيث احتوت على (58) مهارة أظهر التحليل النتائج التالية: معلمات رياض الأطفال في مدارس الروضات الحكومية يتمّتعن بكفايات شخصية ممتازة وبدرجة عالية، ومستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفايات التدريسية ضعيف وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التدريسية كي يصلن إلى المستوى المنشود، درجة توافر الكفايات الشخصية لدى معلمات رياض الأطفال لا تختلف باختلاف التخصص أو المؤهل العلمي، ودرجة توافر الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية.

وأجرت سيلفن (Selven, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الأدائية الأساسية والتعرف على مدى توافرها في معلمات رياض الأطفال في ولاية بنسلفانيا برعاية مؤسسات تأهيل ورعاية الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد وتدريب المعلمين ولقد قامت الباحثة بإعداد قائمة للكفايات، استنادًا إلى المصادر التالية في اشتقاق تلك الكفايات: ملاحظة أداء بعض المعلمات برياض الأطفال، الاطلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الكفايات بوجه عام، وتلك التي تناولت كفايات معلمة رياض الأطفال على وجه التخصيص، و التعرف على آراء بعض العاملين والمهتمّين بتربية الطفل قبل المدرسة وإعداد المعلم، وقد توصلت الباحثة إلى قائمة بالكفايات واشتمّلت على (61) كفاية قسمت إلى سبعة جوانب هي: الكفايات اللازمة للتخطيط للتعليم، الكفايات اللازم توافرها للإعداد للتعليم، الكفايات اللازم توافرها لتنفيذ البرامج في رياض الأطفال، الكفايات اللازمة لإدارة العمليّة التعليمية، الكفايات اللازمة للتفاعل مع الآخرين، الكفايات اللازمة للتقييم، الكفايات اللازمة للنمو المهني، للشكل النهائي لقائمة الكفايات التربويّة، وتمّ تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (150) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الولاية وقياس ما لديهن من كفايات باستخدام المنهج التجريبي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: تحديد قائمة بالكفايات الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، وإلى الإشارة إلى أن معلمات

رياض الأطفال لا تتوافر لديهن الكفايات الأدائية الأساسية بالقدر الذي يرضى عنه المتخصصون وإلى أنه لا توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة في العمل برياض الأطفال، وتوافر الكفايات الأدائية الأساسية لدى المعلمات.

كما أجرت صابر (2005) دراسة هدفت الكشف عن الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنميّة الابتكارية عند الأطفال، ومدى توافر هذه الكفايات لديهن، وبناء برنامج تدريبي مقترح يهتمّ بتنميّة الكفايات الأدائية لدى معلمات رياض الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة من منطقة جدة " السعودية" وقد قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة تحتوي على المحاور الأساسية للنشاط، وهي: الأهداف الإجرائية، إجراءات النشاط(سير النشاط)، التقويم في ضوء الأهداف الإجرائية، الطريقة والوسيلة)، ومع هذه الكفايات الرئيسية هناك مجموعة من الكفايات الفرعية التي ينبغي أن تمّتلكها معلمات رياض الأطفال، منها: الإبداع الفردي لكل طفل. سعي المعلمات إلى الوصول إلى التعلّم المتكامل من خلال الربط المعرفي للمعلومات، الملاحظة المستمّرة والتقييم والتسجيل، وتطبيق ديمقراطية التربية، واستخدام طرق التعلّم النشطة، والعمل الجماعي مع الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الطالبات/ المعلمات يجدن صعوبةً في تحديد الأهداف وصياغتها، وتحديد المفاهيم الإجرائية، ووجود غموض في مفهوم الوسيلة التعليمية وأهدافها.

وهدفت دراسة أبو حرب (2005) إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين وهي"المنهج المطور لرياض الأطفال في دول الخليج العربي، منهج ريجيو إميليا لتعليم الطفولة، منهج خطوة فخطوة، المنهج الإبداعي، منهج هاي /سكوب، منهج من طفل إلى آخر، منهج منتسوري"، وقد تمّ تحليل هذه المناهج واستخراج الكفايات التدريسية التي اتفقت عليها واعتبرت ضرورية لمعلّم الأطفال في القرن الحادي والعشرين، باستخدام المنهج الوصفي للوقوف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطورات مناهج الأطفال واختلاف استراتيجيات التدريس وقد أظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لجميع الكفايات التدريسية المقترحة، وبينت الدراسة أن تقديرات الكفايات لمعلمات ما قبل المدرسة لا تتأثر بالوظيفة سواء مديرة أم معلمة.

وفي دراسة سليم وعلي (2010) التي هدفت إلى التعرف إلى خصائص معلمة الروضة وعلاقتها باكتساب الطفل للخبرات تكونت عينة البحث من (160) معلمة و (10) مرشدات

و(160) طفلًا من أطفال رياض الأطفال في الكرخ، للعام الدراسي 2010/2009 استخدمت الباحثتان إستبانة وزعت على مديرات رياض الأطفال وأهالي الأطفال،كما قامت الباحثتان ببناء مقياسين الأول لخصائص معلمة الروضة والثاني لخبرات الطفل على وفق الخطوات العلمية لبناء المقاييس من حيث توجيه إستبانة مفتوحة للمديرات ومعلمات الرياض تكونت أداتي البحث بصورتها النهائية إذ شملت أداة خصائص المعلمة على (50) فقرة وشملت خبرات الطفل على (61) فقرة وبعد تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون تبين: إن معلمات رياض الأطفال تمّتعن بخصائص متعددة. كما ظهر أن أطفال الرياض كانت لديهم مجموعة من الخبرات على مختلف مجالاتها، ظهرت هناك علاقة طردية بين خصائص معلمة الروضة واكتساب الطفل للخبرات. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين كل خاصية من خصائص معلمات الروضة مع اكتساب الطفل للخبرات إذ احتلت الخصائص المهنية المرتبة الأولى تليها الخصائص العقلية والنفسية وأخيرًا الخصائص الجسميّة والاجتمّاعيّة

كما قام أبو قديس (2011) بدراسة هدفت الوقوف على رأي المعلمات العاملات في رياض الأطفال الحكومية التي تستخدم المنهاج الوطني التفاعلي في أثره على تطوير أدائهنّ في إدارة الصّف. وقد اختيرت عينة عشوائية عنقودية من مجتمّع الدراسة المتمّثل وعبر كل مديريات التربية والتعليم / بجميع معلمات هذه المدارس في أقاليم الأردن الثلاثة في العام الدراسي 2006/2005 فيها، فكان عدد العينة المستجيبة (62) معلمة. وقد صممت أداة خاصة لهذه الدراسة اعتمّدت الأدب التربوي وعناصر مناهج الروضة وبشكل خاص المنهاج الوطني التفاعلي وتمّ التأكد من صدقها وثباتها قبل توزيعها. وقد تبين من نتائج البحث أن أثر المنهاج على قدرة المعلمات في إدارة صفوفهنّ كانت إيجابيّة بشكل عام وأن عدد فقرات أداة الدراسة التي حصلت على تقدير" عالي " حسب معيار الدراسة كان (26) فقرة والتي حصلت على تقدير "متوسط "كان (22) فقرة، وتلك التي حصلت على تقدير" منخفض "كانت (13) فقرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أثر متغيرات الدراسة تنسب لخبرة المعلمات في تدريس رياض الأطفال أو للتخصص العلمي أو للتفاعل بينهما.

وقامت رمو (2013) بدراسة هدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في اتقان أداء المعلمات لأدوارهن التربويّة، تكونت عينة البحث من جميع معلمات وموجهات رياض الأطفال في حمص وعددهن (150) معلمة، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: برنامج تدريبي، وقائمة كفايات معلمات رياض الأطفال، واستبيان لاستقصاء آراء المعلمات والموجهات

حول أهمية قائمة الكفايات والاحتياجات التدريبية إليها، تمّ تطبيق اختبار تحصيلي قبلي ثم التدريب ثم إعادة الاختبار وتحليل النتائج فأظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط أداء العينة على الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي (نجاح البرنامج التدريبي).كما تبين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء العينة في الاختبار وبطاقات الأداء يعزى للخبرة، كما إنه توجد فروق دالة إحصائيًا على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي لصالح الأداء البعدي.

وهدفت دراسة المدخلي (2014) الوقوف على الدور التربوي الذي تؤديه مؤسسات رياض الأطفال وتحديد الفجوة بين الإمكانيات المتاحة ومدى استخدامها، وقد تكونت عينة الدراسة من (89) معلمة يعملن في دور رياض الأطفال في مدينة جدة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تمّ تصميم إستبانة تكونت من (42) فقرة مثلت توفر الإمكانيات واستخدامها وقد تمّ التأكد من معايير الصدق والثبات الخاصة بها، وقد أشارت أهم النتائج إلى أن فقرة الإضاءة قد حصلت على المرتبة الأولى، كما إن فقرة ركن المكعبات قد جاءت في المرتبة الأولى ضمن مدى الاستخدام فحصلت على أعلى متوسط، وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق في متوسط توفر الإمكانيات في رياض الأطفال تعزى لنوع القطاع (حكومي، أهلي)، أما دراسة الفروق بين متوسطات استخدام الإمكانيات فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات لصالح القطاع الأهلي، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات الاستخدام تعزى لاختلاف المؤهل التعليمي لصالح الدراسات العليا.

في حين هدفت دراسة كين (Chen, 2015) إلى تحديد الانعكاسات على تعلم كيفية تدريس الرياضيات: التدريب الأولي لمعلمي رياض الأطفال. وقد تضمنت الدراسة أن برامج تدريب المعلم تقدر المفهوم الانعكاس في الإعداد لمعلمين ذوي قدرة على الممارسة التعليمية، وكان الانعكاس كجزء من التصميم لبرنامج تدريس- تعلم طور من أجل تدريب معلمي رياض الأطفال قبل التحاقهم بالتعليم من أجل تدريس الرياضيات كان المشاركون في هذه الدراسة (40) معلماً قبل الخدمة الذين اشتركوا في برنامج مدته سنتان لإعداد المعلم لروضة الأطفال في تايوان. صممت هذه الدراسة لتقدير إذا كان ضم الانعكاس كعنصر لبرنامج تدريس- تعلم يمكن للمعلمين تعزيز أفضل كفائاتهم في تدريس الرياضيات، ولمساعدة المعلمين قبل الخدمة على كسب المعرفة الرياضية وتعلم المزيد عن أساليبهم الخاصة بهم للتدريس، وقد توصلت الدراسة أن بإمكان المعرفة الحسابية ومحتوى الدريس أن يزيدان مع مرور الوقت. وقد أوصت الدراسة

بضرورة تطبيق الانعكاس في برامج إعداد المعلم من أجل تعزيــز التطــور المهنــي النــاجح للمعلمين قبل الخدمة.

دراسة الكريمين والخوالدة (2016) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات، وتعرف أثر البرنامج في تنمية الكفايات التعليميــة لــدى معلمات رياض الأطفال، ومهارات التواصل لدى طلبتهنّ. تكون مجتمع الدراســة مــن جميــع معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية قصبة السلط للعام الدراسي (2011– 2012)، وتألفت عينة الدراسة من (51) معلمة من (KG2) في حين بلغت عينة الأطفال في المستوى التمهيــدي (KG 2) معلمات المستوى التمهيدي لمرحلة رياض الأطفال(1020) لمرحلة رياض الأطفــال، وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: فاعلية البرنامج التدريبي الميداني الذي تمَّ تطبيقه في تنميــة الكفايات التعليمية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال(KG2 (وكان ترتيب المحــاور كــالآتي: محور تقويم تحصيل الأطفال، محور مهارات التواصل، محور تطبيق مهام الــدرس، محــور أساسيات التدريس الفعّال، فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال في المستوى التمهيدي لمرحلة رياض الأطفال(KG2)، وتضمنت الدراسة مجموعة من التوصيات.

التعقيب على الدراسات:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة حيث هدفت بعض الدراسات إلى حصر أساليب الضبط الصفي كدراسة بدوي (2000) ودراسة الحراحشة والخوالدة (2007) ودراسة باربرا (Barbra, 2009) ودراسة المقيد (2009)، كما هدفت دراسات أخرى إلى تعرف المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة كدراسة مايت وإيما (Maite and Emma, 2005) ودراسة الخفاجي (2007) ودراسة أوليفر ووهبي ورسهي (Oliver; Wehby & Resehy, 2011) ودراسة دفي (2015)، كما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الدافعية كدراسة أبو عليا (2000) ودراسة عليمات وغنيمات (2009) ودراسة الفرا وأبو هدروس (2009)، ودراسة القبالي (2009) كما هدفت دراسات أخرى إلى بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال كدراسة عويس (2009) ودراسة خضر (2011) ودراسة الكريمين والخوالدة (2016)، كما هدفت دراسات أخرى إلى تحديد الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال كدراسة ياسين (2001) ودراسة سيلفن (Selvn, 2003) ودراسة صابر (2005) ودراسة أبو حرب (2005)، كما هدفت دراسات أخرى للتعرف على خصائص معلمات رياض الأطفال كدراسة سليم وعلي (2010) ودراسة أبو قديس (2011) ودراسة رمو (2013).

كما استخدمت العديد من الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كدراسة بدوي (2000) ودراسة الحراحشة (2007) ودراسة الخفاجي (2007) ودراسة المقيد (2009) ودراسة حدة (2013) ودراسة عنبر (2015) ودراسة ياسين (2001) ودراسة سليم وعلي (2010)، في حين استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي واتفق ذلك مع دراسات أخرى كدراسة عويس (2009) ودراسة عليمات وغنيمات (2009) ودراسة الفرا وأبو هدروس (2009) ودراسة خضر (2011) ودراسة شاهين (2012).

ومن خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة ذات الصلة توصلت إلى عدم وجود دراسة تناولت أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الضبط الصفي ودافعية التعلم لدى الأطفال.

كما استفادت الباحثة في هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة وكتابة الإطار النظري والدراسات السابقة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة وفي صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

واختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في عيناتها حيث كانت عينة بعض الدراسات معلمات رياض الأطفال كدراسة بدوي (2000) ودراسة أبو حمدة (2007) ودراسة الخفاجي (2007) ودراسة الهولي وجوهر والقلاف (2008) ودراسة المقيد (2009)، كما كانت عينة دراسات أخرى مكونة من الطلبة والطالبات من طلبة السنة الرابعة تخصص رياض أطفال كدراسة كنعان (2011) في حين كانت عينة الدراسة الحالية مؤلفة من المعلمات وأطفال الرياض.

واتفقت الدراسة الحالية جزئياً مع عدد من الدراسات السابقة في مجال الضبط الصفي كدراسة بدوي (2000) ودراسة الحراحشة والخوالدة (2007). كما اتفقت الدراسة الحالية في البرنامج التدريبي مع عدد من الدراسات الأخرى كدراسة أبو حمدة (2007) ودراسة عويس (2009) ودراسة عليمات وغنيمات (2009) ودراسة القبالي (2009).

وقد قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات السابقة حول أثر البرامج التدريبية على الضبط الصفي واستثارة دافعية التعلم لدى أطفال الروضة من مصادر مختلفة بحيث لم تعثر على أي دراسة تجمع بين هذين المتغيرين وفي مجال رياض الأطفال، لذا يمكن القول أن هذه الدراسة في حدود علم الباحثة قد تفردت في إعدادها لبرنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الضبط الصفي ودافعية التعلم لدى الأطفال، كما تميزت باشتمال عينتها على معلمات رياض الأطفال والأطفال في مرحلة الرياض، مما يشكل إضافة جديدة للمكتبة العربية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفًا للإجراءات التي اتبعت في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمن تحديد منهجية الدراسة، ووصفًا لأفراد الدراسة، وأدوات الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائيّة التي استُخدمت في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمّدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي بهدف معرفة أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال الخاصة؛ لتنميّة مهارات الضبط الصّفيّ لديهنّ، وأثره في دافعيّة التعلّم لدى الأطفال.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (32) معلمة من معلمات رياض الأطفال الخاصة في مدينة عمان اللواتي يعملن في روضة التقارب، وروضة أكسفورد (Oxford)، وروضة خليل الرحمن، وروضة المظلة، وروضة المترك، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015، أضافة إلى (175) طفلًا وطفلة من نفس الرياض؛ وذلك لقرب هذه الرياض من مكان سكن الباحثة، ولتعاون مديرات هذه الرياض مع الباحثة.

وقد تمّ تقسيم أفراد الدراسة إلى (17) معلمة و(93) طفلًا وطفلة في المجموعة التجريبيّة من روضة أكسفورد وروضة التقارب، و(15) معلمة و(82) طفلًا وطفلة في المجموعة الضابطة من روضة خليل الرحمن، وروضة المترك، وروضة المظلة، وجرى التعيين العشوائي لأفراد المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة بحيث تكون المعلمة والأطفال التي تدرسهم في نفس المجموعة، ويُظهر الجدول (1) تقسيم أفراد الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة والتخصص والروضة.

جدول (1)

توزيع المعلمات حسب المؤهل العلمي والخبرة والتخصص

المتغير	مستويات المتغير	المجموعة التجريبيّة	المجموعة الضابطة	المجموع
المؤهل العلمي	بكالوريوس	14	13	27
	ماجستير	3	2	5
المجموع		17	15	32
الخبرة	أقل من 5 سنوات	8	6	14
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	5	7	12
	أكثر من 10 سنوات	4	2	6
المجموع		17	15	32
التخصص	رياض الأطفال	8	7	15
	التربية الابتدائية	5	4	9
	تخصصات أخرى	4	4	8
المجموع		17	15	32

كما يبين الجدول (2) توزيع المعلمات والأطفال في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة حسب الروضة:

الجدول (2)

توزيع المعلمات والأطفال في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة حسب الروضة

الروضة	المجموعة التجريبيّة		المجموعة الضابطة	
	المعلمات	الأطفال	المعلمات	الأطفال
أكسفورد	8	45	-	-
التقارب	9	48	-	-
روضة خليل الرحمن	-	-	8	31
روظة المظلة	-	-	4	21
روضة المترك	-	-	3	30
المجموع	17	93	15	82

أداتي الدراسة

تمّثلت أدوات الدراسة ببطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ لـدى معلمـات ريـاض الأطفال وبطاقة ملاحظة لمقياس دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة، وفيما يلي عرض تفصـيلي لأداتي تلك الدراسة:

أولاً: بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ لقياس مهارات المعلمات في الضبط الصّفيّ وتهيئة البيئة المادية والبيئة الاجتمّاعيّة وتوجيه سلوك الأطفال للأنشطة التعلمية التعليمية، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالضبط الصّفيّ في رياض الأطفال، والتعرف على جوانب ومجالاته.

- الاطلاع على دراسات استخدمت مقاييس مهارات الضبط الصّفيّ، كدراسة المقيد (2009)، ودراسة الخفاجي (2009) والاستفادة من بعض الفقرات التي تقيس قدرة المعلمات على ضبط سلوك الأطفال.
- تحديد مجالات ضبط الصّف في رياض الأطفال والمؤشرات الدالة عليها.
- بناء فقرات تمّثل قدرة المعلمة على الضبط الصّفيّ في رياض الأطفال.
- بناء بطاقة الملاحظة على شكل سلم خماسي، بحيث تستطيع الباحثة أثناء ملاحظتها لأداء المعلمة في الصّف من تقدير درجة ضبطها للصف.

وقد تكونت بطاقة الملاحظة من (30) فقرة بصورتها الأولية، تقيس مهارة الضبط الصّفيّ أثناء تأدية معلمة رياض الأطفال لأنشطتها التعليمية، واستخدمت الباحثة التدريج التالي (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1).

صدق بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال

تمّ التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين في مناهج التدريس والطفولة، القياس التربوي ملحق(3)، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال، وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، وتمّ حذف (5) فقرات، وإضافة ثلاث فقرات، فخرجت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية مكونة من (28) فقرة، انظر ملحق (4)، وبذلك تكون الدرجة العليا لبطاقة الملاحظة هي (140) درجة والدرجة الدنيا (28) درجة.

ثبات بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال

تمّ استخدام بطاقة الملاحظة المعدة لقياس مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال بصورتها النهائية من قبل مشرفتين من مشرفات رياض الأطفال تعملان في روضة خليل الرحمن، وروضة التقارب، حيث اتفقتا مع الباحثة على الجوانب التي ستقاس أثناء ملاحظة أداء المعلمة، وكيفية التدوين المباشر للسلوكيات على البطاقة، ثم قامت المشرفتان في نفس الوقت بملاحظة سلوك معلمة من معلمات رياض الأطفال في روضة خليل الرحمن من غير عينة الدراسة، بحيث توظف كل مشرفة بطاقة الملاحظة بشكل منفصل عن الأخرى، وتمّ حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة هولستي (Holesty) كما يأتي (طعيمة، 2004: 256)

معامل الاتفاق لهولستي = $\frac{ق}{ن1 + ن2}$

حيث (ق) هي عدد نقاط الاتفاق بين المشرفتين في مرات الملاحظة.

(ن1 + ن2) هي مجموع نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين المشرفتين.

وقد تمّ الاتفاق بين المشرفتين في (24) مرة، وتمّ الاختلاف في (4) مرات، وبذلك يكون معامل هولستي هو (0.86)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

ثانياً: بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة لتقدير مستوى دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة من خلال الإجراءات الآتية:

- الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بدافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة، والتعرف على جوانبها.
- الاطلاع على مقاييس لدافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة كمقياس حدة (2013) ومقياس (MRRC) المصمم لقياس الدافعيّة لدى أطفال الروضة، والاستفادة من بعض الفقرات التي تقيس دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة.
- تحديد الجوانب التي تشير إلى دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة.
- بناء فقرات تمثّل دافعيّة أطفال الروضة للتعلّم.
- بناء بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة على شكل سلم خماسي، بحيث تستطيع المعلمة أثناء ملاحظتها لأداء الأطفال في الصّف من تقدير مستوى دافعيّة التعلّم لديهم.

وقد تكونت بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة من (27) فقرة بصورتها الأولية، واستخدمت الباحثة التدريج التالي: (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1).

صدق بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة

تمّ التحقق من صدق بطاقة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين في مناهج التدريس والطفولة، القياس التربوي ملحق (5)، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة، وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت فقرتين، كما تمّ عكس تدريج الفقرات السالبة، وهي: (20، 23، 24، 25)، وخرجت بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة بصورتها النهائية مكونة من (25) فقرة، انظر ملحق (5)، وبذلك تكون الدرجة العليا لدافعيّة التعلّم هي (125) درجة والدنيا (25) درجة.

ثبات بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة

تمّ استخدام بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة المعدة لقياس دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة بصورتها النهائية من قبل معلمتين من معلمات رياض الأطفال تعملان في روضة خليل الرحمن، حيث اتفقتا مع الباحثة على الجوانب التي ستقاس، وكيفية التدوين المباشر لسلوكيات الأطفال على المقياس، ثم قامت المعلمات بملاحظة سلوك ثلاثة أطفال من أطفال رياض الأطفال من غير عينة الدراسة في الوقت نفسه، بحيث توظف كل معلمة بطاقة ملاحظة دافعيّة التعلّم بشكل منفصل عن الأخرى، وتمّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة هولستي (Holesty) كما يأتي (طعيمة، 2004: 256)

$$\text{معامل الاتفاق لهولستي} = \frac{\text{ق.}}{\text{ن}1 + \text{ن}2}$$

حيث (ق) هي عدد نقاط الاتفاق بين المعلمتين في مرات الملاحظة.

(ن1 + ن2) هي مجموع نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين المعلمتين.

وقد تمّ الاتفاق بين المعلمتين في (55) مرة، وتمّ الاختلاف في (11) مرة، وبذلك يكون معامل هولستي هو (0.83)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

البرنامج التدريبي

جرى تصميم برنامج التدريبي يهدف إلى إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات الضبط الصّفيّ الملائمة لقدرات واحتياجات الأطفال، واشتمّل البرنامج التدريبي على خطة تفصيلية تبين ما يأتي:

- التعريف بالبرنامج التدريبي من حيث: أهدافه وفلسفته، نتاجاته التعلمية.
- الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي.
- المحتوى النظري لكل جلسة تدريبية، وقد اشتمّل المحتوى على المواضيع التالية:

الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة، الضبط الصّفيّ، خصائص الضبط الصّفيّ الفاعل، والضبط واستثارة الدافعيّة، استراتيجيات الضبط الصّفيّ في رياض الأطفال وإستراتيجيات استثارة الدافعيّة، حصة صفية تطبيقية على الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة.

- جدول زمني يحدد عدد الجلسات وزمن كل نشاط تتضمنه الجلسة، وقد تطلب تطبيق البرنامج عشر جلسات تدريبية، غطت (20) ساعة تدريبية، وتضمنت الجلسة المواضيع الآتية: أنشطة التعارف، أنشطة كسر الجمود، التقديم للموضوع، الأنشطة الفردية والجماعية للفئة المستهدفة، الإستراحة، أنشطة العصف الذهني، النشاط الختامي وغلق الجلسة وتلخيص محتواها، (مرفق قرص مدمج (CD) بالبرنامج التدريبي العملي في المرفقات).
- مكان الجلسات التدريبية وموعدها.

صدق البرنامج التدريبي

للتحقق من صدق البرنامج التدريبي، تمّ عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج وأساليب التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، والأخذ بملاحظاتهم، لتعديل الأنشطة والإجراءات وإخراجه بصورته النهائية ملحق (3).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1- الحصول على الموافقة الرسمية من قسم الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، ومن مديرية التعليم الخاص، ومن مديرة روضة أكسفورد، وروضة التقارب، وروضة خليل الرحمن، وروضة المظلة، وروضة المترك، للبدء بتنفيذ الدراسة ملحق (1، 2).

2- بناء أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومتريه لها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بواقع (20) فرداً ثم إعادة التطبيق بعد اسبوعين واستخراج معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا.

3- زيارة الروضات ومقابلة المديرات والمعلمات واطلاعهن على هدف الدراسة.

4- اختيار عينة الدراسة وتحديد المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في رياض الأطفال بطريقة عشوائية.

5- تطبيق أدوات الدراسة على المعلمات والأطفال في المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

6- تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات المجموعة التجريبيّة بمساعدة خبير تربوي في وكالة الغوث الدولية، وقد استمّر تطبيق البرنامج لمدة 32 يوماً، حيث بدأ تطبيق البرنامج يوم الخميس 2016/4/7 وانتهى تطبيقه يوم الثلاثاء 2016/5/24.

7- تطبيق أدوات الدراسة على المعلمات والأطفال في المجموعتين التجريبيّة والضابطة كملاحظة بعدية.

8- رصد وإدخال بيانات الملاحظات القبلية والبعديّة إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائيا، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

متغيرات الدراسة

تشتمّل الدراسة على المتغيرات التالية:-

1- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال.

2- المتغيرات التابعة:

أ- مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال.

ب- دافعيّة التعلّم لدى أطفال رياض الأطفال.

تصميم الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر متغير مستقل وهو برنامج تدريبي في متغيرين تابعين هما مهارات الضبط الصّفيّ والدافعيّة للتعلّم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، ويمكن التعبير عن تصميمها بما يأتي:

EG: Q1 Q2 X Q1 Q2

CG: Q1 Q2 Q1 Q2

EG: المجموعة التجريبيّة

CG: المجموعة الضابطة

Q1: بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ (قبلي، وبعدي).

Q2: بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم (قبلي، وبعدي).

X: المعالجة التجريبيّة (البرنامج التدريبي).

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائيّة الآتية:

1- المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة (Standard Deviations & Means) لحساب المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة والضابطة على أدوات الدراسة.

2- معامل اتفاق هولستي (Holesty) لقياس ثبات أدوات الدراسة.

3- تحليل التباين المصاحب (One Way- ANCOVA) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

4- الاختبارات اللامعلمية (Mann-Whitney Test) لاختبار أثر المؤهل العلمي لدى المعلمات.

5- تحليل التباين (ANOVA)لاختبار أثر سنوات الخبرة والتخصص.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تحسين مهارات الضبط الصّفيّ لديهن وتحسين الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة، وكذلك الكشف عن أثر التخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في مهارات الضبط الصّفيّ، وقد تمّ إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ، وبطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم، وتمّ تطبيق بطاقتي الملاحظة على أفراد الدراسة من معلمات رياض الأطفال، وأطفال الروضة في خمس رياض للأطفال في مدينة عمان، وهي: روضة التقارب، وروضة أكسفورد، وروضة خليل الرحمن، وروضة المظلة، وروضة المترك وقد كانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على " ما أثر البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال الخاصة في النظام الاعتيادي في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ؟"

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات معلمات رياض الأطفال القبلية والبعديّة في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ كما في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات معلمات رياض الأطفال القبلية والبعديّة في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبيّة	17	89.06	27.11	105.35	26.47
الضابطة	15	76.60	24.20	83.00	21.16
المجموع	32	83.22	26.15	94.88	26.31

يلاحظ من الجدول (3) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبيّة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ القبلية عن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبيّة (89.06) بانحراف معياري (27.11)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال في المجموعة الضابطة (76.60) بانحراف معياري (24.20)

كما يلاحظ من الجدول (3) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبيّة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة عن المتوسطات الحسابيّة للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبيّة (105.35) بانحراف معياري (26.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال في المجموعة الضابطة (83.00) بانحراف معياري (21.16).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب (One Way ANCOVA) لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج الاختبار القبلي، ومن الجدير بالذكر أن هذا التحليل الإحصائي يعمل على إزالة الفروق الظاهرية في الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، والجدول (4) يظهر ذلك.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين المصاحب (One Way ANCOVA) بين المتوسطات البعديّة للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	12428.998	1	12428.998	71.362	0.000	
طريقة التدريس	1176.633	1	1176.633	6.756	0.015	0.189
الخطأ	5050.884	29	174.168			
الكلي	21461.500	31				

يتضح من الجدول(4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالـــة (0.05 ≥α) بـــين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مهارات الضبط الصّــفيّ، إذ بلغــت قيمـــة (ف) المحسوبة (6.756) بمستوى دلالة (0.015 ≥α). وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبهذه النتيجة يـــتمّ رفض الفرضية الصّفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التـــدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال على مستوى مهارات الضبط الصّفيّ لـــدى معلمـــات ريـــاض الأطفال، وقد فَسرت قيمة مربع أيتا ما نسبته (18.9%) من التباين المُفسر (المُتنبـــأ بـــه) فـــي المتغير التابع وهو مستوى مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال.

وللكشف عن عائد الفروق في نتائج معلمات رياض الأطفال على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة تبعًا لمتغير الدراسة "البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال"؛ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة المعدلة والاخطاء المعياريّة لأداء معلمات رياض الأطفال على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة. والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابيّة البعديّة المعدلة والأخطاء المعياريّة لأداء معلمات رياض الأطفال على بطاقة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
التجريبيّة	17	100.75	3.25
الضابطة	15	88.22	3.46

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابيّة المعدلة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الجدول (5) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبيّة أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة بفارق مقداره (12.522)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبيّة على بطاقة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة (100.745) بانحراف معياري (3.247)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على بطاقة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة (88.223) بانحراف معياري (3.463). مما يدل وجود أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تحسين مستوى مهارات الضبط الصّفيّ في المجموعة التجريبيّة، اللواتي

خضعن للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال، أكثر من معلمات رياض الأطفال في المجموعة الضابطة اللواتي لم يخضعن للتدريب على هذا البرنامج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "ما أثر البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة؟"

للإجابة عن السؤال الثاني تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الأطفال القبلية والبعديّة في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أطفال الروضة القبلية والبعديّة في المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبيّة	93	77.88	8.17	97.57	7.21
الضابطة	82	77.07	6.13	88.55	7.35
المجموع	175	77.50	7.27	93.34	8.55

يلاحظ من الجدول (6) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات أطفال الروضة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم القبلية في المجموعة التجريبيّة، عن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الروضة في المجموعة التجريبيّة (77.88) بانحراف معياري (8.17)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الروضة في المجموعة الضابطة (77.07) بانحراف معياري (6.13).

كما يلاحظ من الجدول (6) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات أطفال الروضة في المجموعة التجريبيّة، على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم البعديّة عن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الروضة في المجموعة التجريبيّة (97.57)

بانحراف معياري (7.21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأطفال الروضة في المجموعة الضابطة (88.55) بانحراف معياري (7.35).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب (One Way ANCOVA) لدرجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة البعديّة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم، والجدول (7) يظهر ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب (One Way ANCOVA) بين المتوسطات البعديّة للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	684.043	1	684.043	13.873	0.000	
طريقة التدريس	3364.410	1	3364.410	68.232	0.000	0.284
الخطأ	8481.057	172	49.308			
الكلي	12711.429	174				

يتضح من الجدول(7) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05 ≥α) بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (68.232) بمستوى دلالة (0.000 ≥α). وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبهذه النتيجة يتمّ رفض الفرضية الصّفريّة وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال على مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة، وقد فَسرت ما نسبته (28.4%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة.

وللكشف عن عائد الفروق في نتائج أطفال الروضة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم البعديّة تبعاً لمتغير الدراسة "البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال"؛ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة المعدلة والاخطاء المعياريّة لأداء أطفال الروضة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم البعديّة. والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابيّة البعديّة المعدلة والأخطاء المعياريّة لأداء أطفال الروضة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم البعديّة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
التجريبيّة	93	97.47	0.73
الضابطة	82	88.67	0.78

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابيّة المعدلة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الجدول (8) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبيّة، أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة بفارق مقداره (8.8)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبيّة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم البعديّة (97.47) بانحراف معياري (0.73)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم البعديّة (88.67) بانحراف معياري (0.78). مما يدل وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تحسين مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال المجموعة التجريبيّة الذين خضعت معلماتهم للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال أكثر من أطفال المجموعة الضابطة الذين لم تخضع معلماتهم للتدريب على هذا البرنامج.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على "هل توجد فروق بين معلمات رياض الأطفال في مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص)؟"

أ- المؤهل العلمي: للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب ومجموعها على بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ البعديّة لمعلمات رياض الأطفال وفقاً للمؤهل العلمي، كما في الجدول (9)

الجدول (9)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب ومجموعها على بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ البعديّة لمعلمات رياض الأطفال حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ماجستير	5	121.00	23.90	25.70	128.50
بكالوريوس	27	90.04	24.13	14.80	399.50
المجموع	32	94.88	26.31		

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابيّة في أداء معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن درجة الماجستير على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ عن المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن درجة الماجستير (121.00) بانحراف معياري (23.90) بينما بلغ المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن البكالوريوس (90.04) بانحراف معياري (24.13).

كما يلاحظ من الجدول (9) أن متوسط الرتب لدرجات معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن درجة الماجستير على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ البعديّة قد بلغ (25.70) بمجموع مقداره (128.50)، بينما بلغ متوسط الرتب للمعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس (14.80) بمجموع مقداره (399.50).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب لمهارات الضبط الصّفيّ وفقاً للمؤهل العلمي (ماجستير، بكالوريوس) جرى استخدام اختبار مان ويتني (Mann- Whitney Test) كما في الجدول (10)

الجدول (10)

اختبار(Mann-whitney Test) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة لمعلمات رياض الأطفال حسب المؤهل العلمي (ماجستير، بكالوريوس)

	الاختبار البعدي
اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)	21.500
اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)	399.500
قيمة Z	2.388
مستوى دلالة الاختبار	0.013

يتضح من الجدول(10) أن اختبار مان ويتني قد بلغ (21.500) بمستوى دلالة (0.013)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبالرجوع للمتوسطات الحسابيّة في الجدول (9) يتبين أن المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن درجة الماجستير كان أعلى من المتوسط الحسابي لمعلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن درجة البكالوريوس، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح معلمات رياض الأطفال اللواتي يحملن درجة الماجستير، وهذه النتيجة تعني أن للمؤهل العلمي أثر في مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال ولصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير.

ب- سنوات الخبرة: للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب على بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ البعديّة لمعلمات رياض الأطفال وفقًا لسنوات الخبرة، كما في الجدول (11)

الجدول (11)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب على بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ البعديّة لمعلمات رياض الأطفال حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب
أقل من خمس سنوات	14	81.14	24.78	11.89
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	12	96.33	16.97	16.75
أكثر من 10 سنوات	6	124.00	22.60	26.75
المجموع	32	94.88	26.31	

يشير الجدول (11) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابيّة لأداء معلمات رياض الأطفال حسب سنوات الخبرة على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات اللواتي تزيد سنوات خبرتهن عن عشر سنوات (124.00) بانحراف معياري مقداره (22.60)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات اللواتي بلغت سنوات خبرتهنّ من خمس سنوات إلى عشر سنوات (96.33) بانحراف معياري مقداره (16.97)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات اللواتي تقل سنوات خبرتهنّ عن خمس سنوات (81.14) بانحراف معياري مقداره (24.78).

كما يلاحظ من الجدول (11) أن متوسط الرتب لدرجات معلمات رياض الأطفال اللواتي تزيد سنوات خبرتهن عن عشر سنوات (26.75)، وبلغ متوسط الرتب لدرجات المعلمات اللواتي بلغت سنوات خبرتهن من خمسة سنوات إلى عشر سنوات (16.75)، في حين بلغ متوسط الرتب لدرجات المعلمات اللواتي تقل سنوات خبرتهن عن خمس سنوات (11.89).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب لمهارات الضبط الصّفيّ وفقًا لسنوات الخبرة جرى استخدام اختبار كروسكال- والاس (Kruskal-Wallis Test) كما في الجدول (12)

الجدول (12)

اختبار(Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة لمعلمات رياض الأطفال حسب سنوات الخبرة

	الاختبار البعدي
مربع كاي (Chi-Square)	10.555
درجة الحرية (df)	2
مستوى دلالة الاختبار	0.005

يتضح من الجدول(12) أن مربع كاي (Chi-Square) قد بلغ (10.555) بمستوى دلالة (0.005)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثر لسنوات الخبرة على مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأفراد الدراسة في مهارات الضـــبط الصّفيّ وفقًا لسنوات الخبرة، ولصالح أي فئة من الفئات الثلاث تتجه هذه الفروق؛ تـــمّ إجـــراء المقارنات البعديّة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test) كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعديّة لأفراد الدراسة في مهارات الضبط الصّفيّ وفقاً لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	–	-15.19
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	15.19	–
أكثر من 10 سنوات	42.86*	27.67*

*الفرق دال إحصائيًا

يلاحظ من الجدول (13) أن الفروق في المقارنات البعديّة لمهارات الضبط الصّفيّ وفقًـــا لسنوات الخبرة قد جاءت لصالح معلمات رياض الأطفال اللواتي تزيد خبـــرتهن عـــن عشـــر سنوات.

ج- التخصص: للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب على بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ البعديّة لمعلمات رياض الأطفال وفقًا للتخصص، كما في الجدول (14)

الجدول (14)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب على بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ البعديّة لمعلمات رياض الأطفال حسب التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب
رياض الأطفال	15	104.33	28.02	19.90
التربية الابتدائية	9	102.11	13.23	18.94
تخصصات أخرى	8	69.00	16.48	7.38
المجموع	32	94.88	26.31	

يشير الجدول (14) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابيّة لأداء معلمات رياض الأطفال حسب التخصص على بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات من فئة التخصص "رياض الأطفال" (104.33) بانحراف معياري مقداره (28.02)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات من فئة التخصص "التربية الابتدائية" (102.11) بانحراف معياري مقداره (13.23)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات من فئة التخصص "تخصصات أخرى" (69.00) بانحراف معياري مقداره (16.48).

كما يلاحظ من الجدول (14) أن متوسط الرتب لدرجات معلمات رياض الأطفال من فئة تخصص "رياض الأطفال" قد بلغ (19.90)، وأن متوسط الرتب لدرجات معلمات رياض الأطفال من فئة تخصص "التربية الابتدائية" قد بلغ (18.94)، وبلغ متوسط الرتب لدرجات المعلمات من فئة تخصص "تخصصات أخرى" (7.38).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومتوسطات الرتب لمهارات الضبط الصّفيّ وفقًا للتخصص جرى استخدام اختبار كروسكال-والاس (Kruskal-Wallis Test) كما في الجدول (15)

الجدول (15)

اختبار(Kruskal-Wallis Test) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة لمعلمات رياض الأطفال حسب التخصص

	الاختبار البعدي
مربع كاي (Chi-Square)	10.157
درجة الحرية (df)	2
مستوى دلالة الاختبار	0.006

يتضح من الجدول(15) أن مربع كاي قد بلغ (10.157) بمستوى دلالة (0.006)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثر للتخصص على مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأفراد الدراسة في مهارات الضبط الصّفيّ وفقاً للتخصص، ولصالح أي فئة من الفئات الثلاث تتجه هذه الفروق؛ تمّ إجراء المقارنات البعديّة باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test) كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول (16)

اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعديّة لأفراد الدراسة في مهارات الضبط الصّفيّ وفقاً للتخصص

عدد سنوات الخبرة	رياض الأطفال	التربية الابتدائية
رياض الأطفال	–	2.222
التربية الابتدائية	-2.222	–
تخصصات أخرى	-35.333*	-33.111*

*الفرق دال إحصائيًا

يلاحظ من الجدول (16) أن الفروق في المقارنات البعديّة لمهارات الضبط الصّفيّ وفقًا للتخصص قد جاءت لصالح معلمات رياض الأطفال من فئة التخصص " رياض الأطفال ".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ لديهن، وتحسين مستوى دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة في خمس رياض اطفال في مدينة عمان. وقد حددت الباحثة لهذه الدراسة ثلاثة أسئلة حاولت الإجابة عنها من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال، وبطاقة ملاحظة الدافعيّة لدى أطفال الروضة، وجرى مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مرتبة وفقًا لتسلسل أسئلتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

نص السؤال الأول على: "ما أثر البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ؟"

أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي قد وفر فرصًا تدريبية عمليّة لمعلمات رياض الأطفال، إذ استند البرنامج التدريبي في كثير من جوانبه إلى المشاركة والتفاعل الحقيقي للمشاركات في البرنامج، وتطوير مهاراتهن في الضبط الصّفيّ، كما أعطى البرنامج المعلمات الحرية في التأمل في كثير من الممارسات الصّفيّة التي تقوم بها المعلمة، وكيفية تأثير هذه الممارسات على الضبط الصّفيّ.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي ربط كثيرًا من ممارسات الضبط الصّفيّ في رياض الأطفال بالخصائص النمائيّة لدى أطفال الروضة، فقد وفرّ البرنامج التدريبي جلستين متتاليتين حول خصائص أطفال الروضة النمائيّة، وربطها بسلوكهم في الصّف، وكيفية تلبية هذه الاحتياجات، مما وفر لمعلمات رياض الأطفال بعض الخبرات والمعارف التي تفسر كثيرًا من سلوكيات أطفال الروضة في ضوء احتياجاتهم النمائيّة، وجعل معلمات رياض الأطفال

يعملنّ على تلبية هذه الاحتياجات بطرق تربويّة تقلل من توتر الأطفال في الروضة، وتزيد من حب الأطفال لمعلماتهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي قد تناول مشكلات تحدث كل يوم لدى معلمات رياض الأطفال، إذ طرح البرنامج بعض المشكلات التي تحدث في الروضة، والتي تحدّ من ضبط المعلمة لصفها، وكيفية معالجتها، وتبادلت المعلمات خلال البرنامج بعض الخبرات التي تختص بمعالجة المشكلات السلوكيّة لدى أطفال الروضة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن البرنامج التدريبي لم يفصل الإطار النظري عن التطبيق العملي الواقعي، فقد ختمّ البرنامج جلساته بحصة تطبيقية عمليّة، وحضرت المعلمات المتدربات حصة صفيّة، ولاحظنّ باستخدام أداة ملاحظة جوانب الضبط الصّفيّ، وكيفية توظيف مبادئ الضبط الصّفيّ عمليًا، وقمنّ بمناقشة جوانب الضبط الصّفيّ وممارسات المعلمة، وانعكاس ممارساتها على سلوك الأطفال.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي زود المعلمات بإطار نظري حول كلّ جلسة، وقد تطلبت كل جلسة أن تقرأ المعلمات المحتوى النظري المتعلق بالجلسة، وقد أدت قراءة المعلمات المسبقة للإطار النظري إلى إثراء كل جلسة بالنقاش، وطرح الأسئلة، وربط الممارسات النظري بالواقع العملي لضبط صفوف رياض الأطفال.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

نص السؤال الثاني على: "ما أثر البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال على دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة؟"

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($= \alpha 0.05$) للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي لم يفصل ضبط الصّف عن استثارة الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة، فقد تناول البرنامج التدريبي كيفية استثارة دافعيّة أطفال الروضة للتعلّم في جلساته، وربط مهارات ضبط الصّف باستثارة الدافعيّة للتعلّم.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد حسّن من مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال، وزاد من ممارسات المعلمات التربويّة التي تحسن من الضبط الصّفيّ

دون التأثير سلبًا على تعلّم الأطفال، مما جعل معلمات رياض الأطفال قادرات على إيجاد بيئة تربويّة آمنة وجاذبة ومشجعة للتعلّم لدى الأطفال.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي قد وفر فرصًا تدريبيّة لمعلمات رياض الأطفال تعمل على ضبط الصّف من خلال نوعين من البدائل: الأول الضبط من خلال تعديل السلوك بالطرق التربويّة، والثاني استثارة دافعيّة الأطفال للتعلّم والاندماج في التعلّم، وقد عمل النوع الأول على توفير قدر كبير من الأمان للطفل، و تعزيز ضبطه لنفسه، وعمل النوع الثاني على تشجيع الطفل وتعزيزه للتعلّم لكي يوجه طاقته نحو الأنشطة الصّفيّة، والمشاركة الإيجابيّة مع أقرانه في تنفيذ الأنشطة التعليمية، وهذا ما أدى إلى تحسن مستوى دافعيتهم للتعلّم.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن البرنامج التدريبي قد اعطى المعلمات القدرة على توفير بيئة تعلم للأطفال يوظف فيها الطفل معظم طاقته في تنفيذ أنشطة تعليمية مفيدة تزيد من دافعيته للتعلّم، بدلاً من مقاومة مشتتات تؤثر على دافعيته للتعلّم ناتجة عن الضوضاء والشغب والمشادات بين الأطفال التي تحدث نتيجة لضعف الضبط الصّفيّ.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي تبين أثر بعض البرامج التعليميّة أوالتدريبيّة أو استخدام بعض الإستراتيجيات في تحسين مستوى الدافعيّة كدراسة كل من (عليمات وغنيمات، 2009؛ الفرا وأبو هدروس، 2009؛ القبالي، 2009).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق بين معلمات رياض الأطفال في مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص)؟"

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (= α0.05) في مستوى مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص.

وسيتمّ مناقشة نتائج هذا السؤال كما يأتي:

أ- أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات من اللواتي يحملن درجة الماجستير.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير كن أقدر على فهم المحتوى النظري التربوي للبرنامج التدريبي، ولديهن معرفة كافية حول خصائص أطفال الروضة النمائيّة، وكيفية تلبية احتياجاتهم تربويًا بما يضمن ضبطًا صفيًا تربويًا لأطفال الروضة، فالبرنامج التدريبي ما هو إلا تذكير وإنعاش لبعض معلوماتهن، وقد بدا ذلك بشكل واضح من مناقشاتهن خلال جلسات البرنامج التدريبي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير، لديهن القدرة على بناء أنشطة تربويّة تناسب قدرات أطفال الروضة، واستخدام إستراتيجيات تعلمية تعليمية مناسبة للأطفال كالتعلّم من خلال اللعب، وهي إستراتيجيات تجعل الأطفال ينخرطون فيها، ويفرغون طاقاتهم الحركية فيها بشكل موجه نحو تحقيق أهداف تربويّة محددة، ضمن ضبط صفي تربوي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير يمارسن مهارات الضبط الصّفيّ استنادًا لأسس ومبادئ تربويّة أكثر من المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس، إذ قد تمّارس معلمات رياض الأطفال الكثير من الممارسات الصّفيّة المستندة إلى تناقل الخبرة من المعلمات ذوات الخبرة الأكبر إلى المعلمات الأقل خبرة، والتي قد تتضمن ممارسات خاطئة، والمعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير هنّ الأقدر على كشف الممارسات الخاطئة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الخوالدة والحراحشة (2007) التي أظهرت أثر الخبرة في الضبط الصّفيّ لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

ب- أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمات اللواتي تزيد سنوات خبرتهن عن 10 سنوات.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات الأكثر خبرة قد مررن بخبرات عمليّة متعلقة بالضبط الصّفيّ، ولديهن خبرات بمشكلات الضبط الصّفيّ أكثر من المعلمات الأقل خبرة، ففي كل سنة تحدث مشكلات صفية، وتحاول المعلمة حلّها، وعند نجاحها في حلّ مشكلة صفيّة تضيف طريقة الحل إلى خبراتها، وهكذا سنة بعد سنة يصبح لديها معرفة أكثر من غيرها بطبيعة مشكلات أطفال الروضة، وكيفية حلها.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات الأكثر خبرة غالبًا ما يكن أكبر سنًا من بقية المعلمات، وتكون علاقتها بالطفل علاقة الأم بابنها، ويقرأ الطفل في نظراتها الرحمة والحنان، مما يولد علاقة حب واحترام بين الطرفين، ويسعى الطفل إلى إرضاء معلمتهن والاستجابة لتعليماتها، وقد لاحظت الباحثة خلال زياراتها أن المعلمات الأكثر خبرة قد يكتفين بقول "أنا أحب الطفل الذي يهتمّ بتنفيذ نشاطه" لضبط جميع الأطفال وجعلهم ينغمسون في تنفيذ النشاط.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة ديبورا وكورتني ونيكي وساره (DeBorah, Courtney, Nikki and Sarah, 2011) التي أظهرت أن قلة الخبرة هي أحد عوامل ضعف الضبط الصّفيّ. ودراسة المقيد (2009) التي أظهرت وجود أثر للخبرة في تحديد المشكلات الضبط الصّفيّ التي تواجه المعلمين.

في حين تختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (أبو قديس، 2011؛ ياسين، 2001).

ج- أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى مهارات الضبط الصّفيّ تعزى لمتغير التخصص لصالح المعلمات المتخصصات في رياض الأطفال.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات المتخصصات في رياض الأطفال هنّ أكثر المعلمات ارتباطًا بأطفال الروضة، إذ يتطلب تخصصهن معرفة الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة بشكل خاص، وخصائص نموهم المعرفي والجسمي والانفعالي والاجتمّاعي، ومتطلبات نموهم، وهنّ الأقدر على تفسير سلوك أطفال الروضة في ضوء معرفتهن باحتياجاته، وكيفية تلبيتها، وهي معرفة تفيد المعلمة في ضبط صفها أكثر من معلمات التربية الابتدائية اللواتي يدرسن الخصائص النمائيّة للإنسان بشكل عام، أو المعلمات المتخصصات في تخصصات أخرى واللواتي لم يدرسن مباحث جامعية متخصصة في خصائص أطفال الروضة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن المعلمات المتخصصات في رياض الأطفال هنّ أكثر المعلمات قدرة على توظيف الإستراتيجيات المناسبة لتعلم أطفال الروضة، كالتعلّم من خلال القصة واللعب والدراما، وكيفية توظيف المحسوسات واليدويات لمناسبتها لطبيعة مرحلة العمليات الحسية لدى أطفال الروضة، وهي معارف وخبرات تسهم في جعل الأطفال ينغمسون في أنشطة محببة لهم، في حين أن المعلمات المتخصصات في التربية الابتدائية قادرات على توظيف إستراتيجيات متنوعة أيضًا ولكن لا يمتلكن المعرفة الكافية لتطبيق تلك الإستراتيجيات على أطفال الروضة تحديدًا، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمات من التخصصات الأخرى اللواتي قد

يوظفن إستراتيجيات غير مناسبة لخصائص أطفال الروضة مما يجعل الأطفال يملون من هـذه الأنشطة، ويفرغون طاقاتهم في الحركة والانتباه لأي مثير آخر.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات المتخصصات في رياض الأطفال، هنّ أكثـر المعلمات قدرة على استثارة دافعيّة أطفال الروضة للتعلّم، والأقدر على توظيف معززات لفظية ومادية لهم، وهن الأقدر بحكم تخصصهن على بناء بيئة صفية آمنة وجاذبة، والحـديث بلغـة سليمة مفهومة لأطفال الروضة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة المقيد (2009) التي كشفت عن أثر التخصص في تحديد مشكلات الضبط الصّفيّ التي تواجه المعلمين.

تختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (أبو قديس، 2011) والتي أشـارت إلـى رأي المعلمات في رياض الأطفال في أثر البرنامج الوطني التفاعلي على تطوير إدائهـن فـي إدارة الصف، ودراسة ياسين (2001) والتي أشارت إلى تحديد الكفايات الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بالعاصمة المقدسة، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى نوع البرنامج الذي تم تطبيقه في الدراستين السابقتين.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة تورد الباحثة التوصيات الآتية:

- توظيف البرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مستوى مهارات الضبط الصّفيّ لديهنّ واستثارة الدافعيّة للتعلّم لدى أطفال الروضة.
- تبادل الخبرات بين المعلمات ذوات الخبرات والكفايات المميزة في ضبط الصف واستخدام أساليب متنوعة في إثارة دافعية الطفل للتعلم.
- أجراء دراسات حول أثر برامج تدريبية أخرى تسهم في تنمية مهارات الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال، واستثارة الدافعية لدى أطفال رياض الأطفال.
- تدريب المعلمات على استخدام أنشطة فعلية متعددة تساهم في ضبط الصف وإثارة دافعية الأطفال للتعلم وإمتاعهم عن طريق اللعب والأنشطة الإثرائية والسيكودراما وغيرها من الأنشطة التي تزيد من تشويق الأطفال نحو التعلم.
- توجيه عناية القائمين على رياض الأطفال بضرورة الاستفادة من محتويات هذا البرنامج بحيث يتم تطوير برامج أخرى مشابهة تساهم في رفع كفايات المعلمات في مهارة ضبط الصف وبما يمكنهن من إثارة دافعية الأطفال للتعلم بشكل فاعل.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تركز على مهارة الضبط الصفي في رياض الأطفال مع ربطها بدافعية الإنجاز لدى الأطفال بما يمكن باحثين آخرين من الاستفادة من النتائج التي يتم الحصول عليها تمكنهم من عمل برامج تدريبية تطور من أداء المعلمات في رياض الأطفال.
- ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال دافعية التعلم وخاصة الأجنبية منها نظراً لندرة الدراسات العربية الأمر الذي يمكن من التعرف على التجارب ونقل الخبرات لهؤلاء الباحثين في ميدان رياض الأطفال بما يمكن من عمل دراسات مشابهة يمكن تكييفها على البيئة العربية بحيث يتم بناء برامج تدريبية فاعلة موافقة للمعايير العالمية تسهم في إثارة هذه الدافعية وإكساب الأطفال المهارات الحياتية اللازمة والتي تمكنهم من حل المشكلات التي يواجهونها في واقع حياتهم اليومية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد (2009). **الإرشاد المدرسي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو الهيجاء، فؤاد (2001). **أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة**، عمان: دار المناهج.
- أبو جادو، صالح (2011). **علم النفس التربوي**، ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حجر، هالة (2002). **مشكلات ضبط الصّف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة غزة أسبابها وسبل علاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو حرب، يحي (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، **مؤتمّر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- أبو حمدة، فاطمة أحمد(2007). **بناء برنامج تدريبي مستند إلى الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن وبيان فاعليته في تنمية تلك الكفايات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي**، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو رياش، حسين وشريف، سليم والصافي، عبد الحكيم (2009). **أصول استراتيجيات التعلّم والتعليم النظريّة والتطبيق**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو شهبة، هناء (2003). **الصحة النفسية للطفل**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- أبو شيخة، نادر (2010). **إدارة الموارد البشرية إطار نظري وحالات عملية**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- أبو عليا، محمد (2002) العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعيّة الداخليّة والدافعيّة الخارجيّة، وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة. **مجلة المنارة**، 13(3): 11-32.

- أبو قديس، محمود (2011). تطوير أداء معلمات رياض الأطفال في إدارة الصّف في ضوء المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن، **مجلة دراسات**، العلوم التربويّة، 38 (1)، ص: 144-161.

- أبو ميزر، جميل وعدس، عبدالرحمن (1992). **المرشد في منهاج رياض الأطفال**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

- إدارة المناهج والكتب المدرسية، (2006)، وزارة التربية والتعليم، **الإطار العام والنتاجات العامة الخاصة لمنهاج رياض الأطفال**. عمان، الأردن.

- بدر، سهام (2001). **اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- بدوي، نورا (2000). **أساليب الضبط السلوكي في رياض الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.

- بدير، كريمان (2004). **الرعاية المتكاملة للأطفال**. القاهرة: عالم الكتب.

- الحاج خليل، محمد (1996). **الأدوار الرئيسة الحديثة للمعلم في إدارة الصّف وتنظيمه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين..

- الحاج خليل، محمد والكحلوت، أحمد وأبو طالب، صابر (2009). **إدارة الصّف وتنظيمه**. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

- حدة، لوناس (2013). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعيّة التعلّم لدى المراهق المتمدّرس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط)**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البويرة، الجزائر، الجزائر.

- الحراحشة، محمد والخوالدة، سالم (2007). أنماط الضبط الصّفيّ التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصّفيّ في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق،** 25(1+2): ص 443- 465.

- الخالدي، مريم (2008). **مدخل إلى رياض الأطفال.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الخثيلة، هند (2000). **إدارة رياض الأطفال.** الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- خضر، نجوى بدر (2011). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر (6-5)سنوات في مدينة دمشق، **مجلة جامعة دمشق،** 1(27)، ص481- 520.

- الخفاجي، زينب (2007). أثر التعلم باللعب في السلوك العدواني لدى أطفال الروضة. **مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية،** (16): ص 42- 65.

- خليفة، إيناس خليفة (2003). **رياض الأطفال، الكتاب الشامل،** عمان: دار المناهج.

- الخوالدة، ناصر (2005). **مراعاة الفروق الطالبية،** عمان: دار وائل للنشر.

- الدعيج، إبراهيم (2008). **دور الحضانة ورياض الأطفال :النشأة، الأهداف، المناهج، الإدارة.** الرياض: مكتبة المجتمّع العربي.

- دفي، جمال (2015). **سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة دراسة ميدانية برياض الأطفال في مدينة بو سعادة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر، الجزائر.

- الدهان، لمى (2002). **اثر القصة في تنميّة الجانب الخلقي لدى أطفال الروضة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- الديحان، محمد (2001). دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعيّة التلاميذ نحو التعلم، **مجلة جامعة الملك سعود،** 13 (1)، ص 47 – 58.

- رمو، لمى (2013) **فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربويّة**. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

- الريماوي، محمد (2003). **علم نفس النمو/ الطفولة والمراهقة**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

- زهران، حامد وسرى، إجلال (2003). **علم نفس النمو**. القاهرة: عالم الكتب.

- زيتون، حسن (2001). **تصميم التدريس (رؤية منظومية)**. ج (1)، ط (2)، القاهرة: عالم الكتب.

- الساعدي، طارق (2011). أهداف الانضباط الصّفيّ. جريدة التآخي، **http://taakhinews.org/?p=11498, Retrieved on 2/4/2016.**

- السلطي، ناديا (2009). **التعلّم المستند إلى الدماغ**. ط (2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- سليم، أمل وعلي، رحاب (2010). خصائص معلمة الروضة وعلاقتها باكتساب الطفل للخبرات. **مجلة البحوث التربويّة والنفسية**. (31): ص 262– 307.

- شاهين، محمد (2012). أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعيّة الإنجاز والممارسات التأملية. **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**. 18(1): ص 197–227.

- الشمايلة، نسرين (2006). **أثر برنامج تدريبي للدافعيّة الداخليّة للتعلّم على درجة التعلّم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- شويات، نجود (2000). **تفضيلات الطلبة لأشكال الثواب والعقاب المدرسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- صابر، حسن بركات (2005). الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنميّة الابتكارية عند الأطفال. **ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي،** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم توصيات المؤتمّر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب، المنعقد في دمشق من (29ـــ30) يوليو.

- الصليلي، سالم (2008). **دراسة الخصائص المعرفية الانفعاليّة ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوو صعوبات التعلّم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

- عبد الفتاح، فوقية (2005). **علم النفس المعرفي بين النظريّة والتطبيق.** مصر: دار الفكر العربي.

- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (2011). **علم النفس التربوي النظريّة والتطبيق.** ط (2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عدس، عبد الرحمن (1988). **علم النفس التربوي" نظره معاصرة.**"عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- عطار، سعيدة (2013). الدافعىة للانجاز مقابل اللادافعية: مقاربة وصفية تحليلية وفق نظرية ريان وديسي. **مجلة العلوم الإنسانية.** (39): ص 115- 129.

- عليمات، عبير وغنيمات، خولة (2007). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعيّة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويّة والنفسية.** 20(2): ص 23- 51.

- عنبر، أميرة (2015). **سعة الذاكرة العاملة والدافعيّة وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- عويس، رزان (2009):**فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الروضة " دراسة شبه تجريبية على معلمات رياض أطفال محافظة دمشق وأطفالها من الفئة العمرية الثالثة من (6-5) سنوات،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

- الفتلاوي، سهيلة (2003): **الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب – الأداء**. مصر: دار الشروق.

- الفرا، معمر وأبو هدروس، ياسرة (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط على مستوى دافعيّة الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطئي التعلّم. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية.** 13(1): ص 89–130.

- الفرماوي، حمدي (2004). **دافعيّة الأنسان بين النظريّة المبكرة والاتجاهات المعاصرة،** القاهرة: دار الفكر العربي

- القبالي، يحيى (2009). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعيّة للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**.25(4): ص 1– 25.

- قصود، عبدالله (2002). **دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتمّاعيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية..

- قطامي، نايفة (2010). **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي (2007). **الموهبة والإبداع وفق نظريّة الدماغ.** عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). **سيكولوجية التعلّم الصّفيّ**، عمان: دار الشروق.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة وشريم، رغدة وغرايبة، عايش والزعبي، رفعة ومطر، جيهان وظاظا، حيدر (2010). **علم النفس التربوي النظريّة والتطبيق**. عمان: دار وائل للنشر.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفه (2002). **إدارة الصّف الأسس السيكولوجية**. عمان: دار الفكر.

- قناوي، هدى والراشد، مضاوي ومحمد، ابتهاج(2005). **مدخل إلى رياض الأطفال.** الرياض: مكتبة الرشد.

- الكثيري، خلود (2007). **فاعلية مديرة المدرسة في تنميّة مهارة الإدارة الصّفيّة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- الكريمين، رائد أحمد والخوالده، ناصر أحمد (2016). بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفاياتهنَّ التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهنّ، **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، 43(1)، ص243-263.

- كنعان، أحمد (2011). تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.**9(1): ص 164 – 204.

- اللولو، فتحية صبحي (2001). **أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة.** اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، غزة، فلسطين.

- المحاسنة، محمد (2000). الدافعيّة وأثرها في التعلّم، **رسالة المعلم**، بديل العددين 40 (1، 2)، ص: 78-89.

- محمد، منال وقرني، حنان (2003). كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم التربية الفكرية في مصر، **مجلة دراسات تربويّة واجتمّاعية.** 9(3): ص 100 – 125.

- المدخلي، محمد (2014). الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية). **المجلة الدولية التربويّة المتخصصة.**3(8): ص 113-129.

- مصطفى، عبد السميع وحوالة، سهير (2005). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه.** عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- المغيدي، الحسن(2000). **نحو إشراف تربوي أفضل**، الرياض: مكتبة الرشيد.

- المقيد، عارف (2009). **مشكلات الإدارة الصّفيّة التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- منسي، حسن (1996). **ديناميات الجماعة والتفاعل الصّفيّ**، أربد: دار الكندي للنشر.

- موقع وزارة التربية والتعليم الرسمي (2010):

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentSectionDetail

- موقع وزارة التربية والتعليم الرسمي (2014):

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentSectionDetail

- موقع وزارة التربية والتعليم الرسمي (2015):

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentSectionDetail

- نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (2011). **علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الهولي، عبير وسلوى جوهر ونبيل القلاف(2008)، الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الإسلوب المطور، **مجلة أطروحة الخليج**، كلية التربية الأساسية، الكويت، 1(105).

- وزارة التربية والتعليم (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم**. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان.

- ياسين، نوال (2001). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويّة والاجتمّاعيّة والإنسانية**. 15(1): 114- 158.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Barbara , Dona,(2009-): Improving Teachers Competency Based Training Program For Beginning The year**. European Journal of Social Sciences**, 78(22),PP256
- Batemant, T., & Crant, M. (2003). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. **Journal of Applied Psychology**, 88, 19-27.
- Canter, L. & Canter, M (2001**). Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom**. (3d Ed,) Seal Beach, CA: Lee Canter & Associates.
- Chen, C. S. (2015). Reflections on Learning How to Teach Mathematics: The Initial Training of Kindergarten Teachers. Creative Education, 6, 1328-1335:

  http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.612133.
- DeBorah. F, Courtney. H, Nikki.D and Sarah. N. (2011). Challenging Behavior and Expulsion From Child Care, Martinsburg, West Virginia:

  www.zerotothree.org/permissions
- Deci, E. & Ryan, R. (2006). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. In Steers, R.M. & Porter, L.W. (Eds.) Motivation and Work Behavior, 5th Edition. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Deci, E. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of personality and Social Psychology**, 45(1): 105 – 115.

– Evertson, C. & Weinstein, C. (2006). **Handbook of classroom anagement. Research, practice, and contemporary issues**. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.

– Fay, J. Funk, D. (1995) **Teaching with Love & Logic-Taking Control of the Classroom**, Jackson Golden, USA.

– Georgios, Spiridon. (2009). Effective Special Teacher Characteristics: Perception of Preschool Special Education in Greece, **European Journal of Special Needs Education**, 24(1): 91-101.

– Glasser, W. (1989). **Control Theory in Proictice of Reality Therapy**. N.Y., Harper and Row.

– Jennings, Patricia A. and Greenberg, Mark T. (2009), The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes, Review Of Educational Research 2009; 79; 491 originally published online: **http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/1/491.**

– Jones, F. (2007). **Tools For Teaching: Discipline Instruction Motivation.** Santa Cruz, Ca: Fredrice, H., Jones & Associate, Inc.

– Kite, Jane, (2008): The Effect of Training Program for kindergarten Teachers in improving children social skills**, http://www.pbs.org/teachersource/prek2/issues/902issuc.shm**

- Lane, K., Menzies, H., Bruhn, A. & Crnobori, M. (2011). **Managing challenging behaviors in schools. Research-based strategies that work**. New York: The Guilford Press.
- Maite. H and Emma.l (2005) Behaviour Problems Across Home And Kindergarten In Australian Sample. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, 5(2): 77-90
- McLeod, R. (2014) **Motivation and Engagement Across the Kindergarten Transition**: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Psychology, Portland State University, USA.
- Najarian, M. Snow, K. Lennon, J. Kinsey, S & Mulligan, G. (2010). **Early Childhood Longitudinal Study.** Birth Cohort (ECLS-B), Preschool Kindergarten, Psychometric Report, National Center for Education Statistics
- National association for the education of The Young Children, (2009). Developing Teacher Competencies, **international Journal of Science Education,** 13 (2): 27-47.
- Oliver, Regina M.; Wehby, Joseph H.; Reschly, Daniel J. (2011). **Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior**, Campbell Systematic Reviews.
- Ormord, J. (2004). **Educational Psychology – Developing Learners**. New Jersey: Donnelley and Sons Company.
- Oroszko, L.(1995) **Cesary, an Analysis of Classroom Management Practice Employed by Experienced Preschool Teachers, Skills, Context, and Thoughts**. Abell & Howell Company.

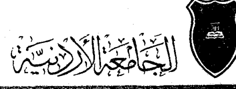
- Pang, Nicholas Sun-keung& Leung, Zoe Lai-mei (2011). Teachers' Competency in Assessment for Learning in Early Childhood Education in Hong Kong, **Educational Research Journal**, 26(2), pp200-222.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). **Motivation in education: Theory, research, and applications** (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Rooks, D., & Graybill, E. (2013). **Interventions: Preventative and reactive strategies. Kids Enabled** Online Magazine www.kidsenabled.org
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self- Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being. **American Psychology**, (55): 68- 78.
- Selven ,E. (2003). **Basic Performance competency and Measure if Teachers Doing it in Kindergarten**, Recourses for Education ,ERIC,ED
- Smith, D, & Rivera, D. (1995). **Discipline in special education and general education settings.** Focus on Exceptional Children, 27(5), (1-19).
- Sternberg, J. & Williams M. (2002).**Educational Psychology.** U.S.A., Boston: Allyn & Bacon.
- Tuzun, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning, **Computer Education**, 52(1): 68- 77.

الملاحـــــــق

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة من الجامعة الأردنية





رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: 986 /2016/1
الرقم الآلي: 1063762
الموافق: 10/ 2016/3م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " صبا عامر محمد المرهون" من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

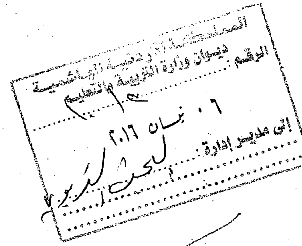
"أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الضبط الصفي ودافعية التعلم لدى الأطفال"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على رياض الأطفال في العاصمة عمان.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرفة على أطروحتها هي الأستاذ الدكتورة" تغريد أبو طالب ".

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،



/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
رئيس فرع الجامعة الأردنية/العقبة

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

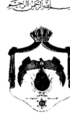
أ.ص

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١(٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

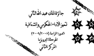
ملحق (2)

أذن تطبيق الدراسة من مديرية التعليم الخاص

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم



الرقم ١٧٦٩٦/١/٢
التاريخ ٦/٤/٢٠١٦
الموافق

السيدات مديرات رياض الاطفال الخاصة

الموضوع : تسهيل مهمة

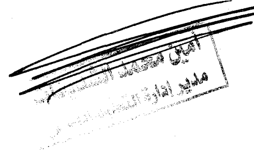
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

أرجو تسهيل مهمة طالبة الدكتوراه **"صبا عامر محمد المرهون"** من طلبة الجامعة الاردنية، بإجراء زيارة لروضتكم وتطبيق برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الاطفال في تنمية مهارات الضبط الصفي ودافعية التعلم لدى الاطفال، ويحتاج ذلك الى تطبيق ادوات الدراسة على عينة من معلمات رياض الاطفال.

راجيا تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على ان تتم مطابقة الادوات المرفقة مع الادوات المطبقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم



نسخة / مدير ادارة التخطيط / اشارة لكتابكم رقم ١٠/٣/١٧٠٦٦ تاريخ ٢٠١٦/٤/٦

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

ملحق (3)

محكمي أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. ناصر الخوالده	أستاذ	مناهج تربية الاسلامية	الجامعة الاردنية
2	أ. د. هاني الوشاح	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الاردنية
3	أ. د. محمد أمين القضاه	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
4	أ. د. عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ	لغة عربية	الجامعة الاردنية
5	د. ديالا حميدي	أستاذ مشارك	تربية طفل	الجامعة الاردنية
6	د. فريال عواد	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الجامعة الاردنية
7	د. سناريا عبد الجبار	أستاذ مشارك	تعليم كبار	الجامعة الاردنية
8	د. ايمان المفلح البيتاوي	أستاذ مشارك	تربية الطفل	الجامعة الاردنية
9	د.حيدر ظاظا	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الجامعة الاردنية
10	د. أميه باكير	أستاذ مساعد	تربية طفل	الجامعة الاردنية
11	د. علي مصطفى عليمات	مساعد	طفولة مبكرة	جامعة الإسراء الخاصة
12	د. نعيمة الحسبان	مشرفة	إشراف المناهج والتدريس	وزارة التربية
13	د. سلام معايعة	إدارية	تربية طفل المناهج والتدريس	كلية أكاديمية الملكة رانية لتدريب لمعلمين ما قبل الخدمة

ملحق (4)

بطاقة ملاحظة الضبط الصّفيّ

بطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصّفيّ

	أولا: مهارة تهيئة البيئة المادية	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	ترتب جلسة الأطفال بشكل مناسب لتنفيذ الأنشطة الصّفيّة					
2	تزين الصّف بملصقات وصور مناسبة للأطفال					
3	تراعي النظافة العامة للصف					
4	تهتمّ بالتهوية الجيدة للغرفة الصّفيّة					
5	تهتمّ بمستوى الإضاءة المناسب للأطفال					
6	تراعي حرية حركة الأطفال في توزيعها للأركان التعلّمية التعيمية					
7	تنظم الأركان التعلّمية التعيمية بفاعلية ضمن المساحة المتوفرة					
	ثانياً: مهارة تهيئة البيئة الاجتمّاعيّة	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
8	تهتمّ بأي مشكلة تعيق تعلم الأطفال					
9	تعامل جميع أطفال الروضة بالعدل والمساواة					
10	تعتمّد على التعزيز في ضبط سلوك الأطفال					
11	تحافظ على ابتسامتها في الصّف					
12	تقترب من الأطفال وتشعرهم بأهميتهم					
13	تنادي الأطفال بأسمائهم					
14	تشرك أكبر قدر من الأطفال في الأنشطة التعلّمية التعيمية					
15	تتبني إستراتيجيات تعاونية بين الأطفال في تنفيذ الأنشطة					

	ثالثاً: مهارة توجيه السلوكات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
16	تضبط سلوك الأطفال باستخدام القدوة (نمذجة السلوك)					
17	توضح السلوك الصحيح للأطفال					
18	توضح التعليمات للأطفال					
19	تعامل الأطفال بطريقة تربويّة مرنة					
20	تختار أنشطة محببة للأطفال					
21	تشجع الأطفال على ضبط سلوكهم من خلال التعزيز اللفظي والمعنوي					
22	تنوع في نبرات صوتها لشد انتباه الأطفال					
23	تختار أساليب وإستراتيجيات محببة للأطفال كاللعب والأنشطة الخارجيّة					
24	تذكر الأطفال بقواعد السلوك الصحيح.					
25	تعزز الضبط الداخلي للسلوك لدى الأطفال					
26	توفر معززات مادية للسلوكات المرغوبة					
27	تعمل على تعديل السلوكات غير المرغوبة بأساليب تربويّة					
28	تثير انتباه الأطفال (من خلال سؤال من يلتفت، الطلب منه في المشاركة في تنفيذ الأنشطة.....ألخ)					

ملاحظات أخرى:

....

....

....

....

....

....

ملحق (5)

بطاقة ملاحظة الدافعيّة للتعلّم

	مؤشرات دافعيّة التعلّم لدى الأطفال	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يظهر الثقة في قدرته على إنجاز الأنشطة التعليمية					
2	لا يحتاج إلى مراقبة سلوكه في أثناء تنفيذ الأنشطة					
3	يمارس أنشطة بمستوى أعلى من أقرانه					
4	يهتمّ بإنجاز الأنشطة أكثر من اهتمّامه بالمكافآت المادية					
5	لا يحتاج لتعديل سلوكه لانغماسه في تنفيذ الأنشطة					
6	يركز لفترات كافية في تنفيذ الأنشطة التعليمية					
7	يبادر إلى تنفيذ الأنشطة تلقائياً					
8	ينخرط بسهولة في الأنشطة الجماعية مع أقرانه					
9	يبادر بالسؤال عندما لا يفهم مسألة معينة					
10	لا يتذمر من تنفيذ الأنشطة التي تتحدى قدراته					
11	يعتمّد على نفسه في أثناء تنفيذ الأنشطة					
12	ينتبه للتعليمات الخاصة بالأنشطة					
13	لا ينتقل من نشاط لآخر إلا عندما ينتهي منه					
14	يهتمّ بمتابعة المهام الموكلة إليه					
15	يتحسن تنفيذه للأنشطة عند تعزيزه وتشجيعه					
16	يظهر الرغبة في تنفيذ المزيد من الأنشطة					
17	يبدي مسؤوليته لتحمل تبعات أخطائه وسلوكاته					

قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مؤشرات دافعيّة التعلّم لدى الأطفال	
					يحب عرض أنجازاته أمام أقرانه	18
					يظهر قبولاً لدوره في إنجاز الأنشطة الجماعية	19
					يتذبذب نشاطه حسب المعززات والمكافآت	20
					يظهر الحماسة لـتعلم الخبـرات الجديـدة فـي الروضة	21
					يطبق ما يتعلمه من سلوكات إيجابية في المواقف التعليمية الجديدة	22
					يقدم أعذاراً لتجنـب المشـاركة فـي الأنشـطة التعليمية	23
					يظهر الخوف عند تنفيذ أنشطة جديدة غير معتاد عليها	24
					يحتاج إلى مساعدة مستمّرة مـن قبـل المعلمـة خطوة بخطوة لتنفيذ الأنشطة	25

ملحق (6)

البرنامج التدريبي الموجة لمعلمات رياض الأطفال

البرنامج التدريبي

يتكون البرنامج التدريبي من دليل يشتمّل على ما يأتي:

أولاً: الإطار النظري: ويشتمّل على الضبط الصّفيّ وإستراتيجياته ونظرياته، وربطه بالدافعيّة، وعرض نظريات الدافعيّة وفقاً للجسات التدريبية.

ثانياً: البرنامج التدريبي: يشتمّل على: جلسات، هدف كل جلسة، موضوعها، ربطها بالدافعيّة.

ويوضح البرنامج التدريبي للمعلمات ما يأتي:

أ- الضبط الصّفيّ: مفهومه، عناصره، إستراتيجياته، ارتباطه بالدافعيّة.
ب- تدريب للمعلمات على توظيف الإستراتيجيات المناسبة للضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة.

الضبط الصّفيّ لمرحلة رياض الأطفال

(الإطار النظري)

إعداد

صبا عامر المرهون

2016/2015

الإطار النظري التفصيلي للجلسات التدريبية

الجلسة الأولى والجلسة الثانية

الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة

توظيف معرفة الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة للتعلّم

تطبيقات عمليّة

الجلسة الثالثة والجلسة الرابعة

مفهوم الضبط الصّفيّ

أهداف الضبط الصّفيّ

ضبط صفوف مرحلة رياض الأطفال

أدوار معلمة الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة دافعيّة التعلّم لدى الأطفال

الأعمال التي تمثّل ضبط الصّف في رياض الأطفال

الجلسة الخامسة والجلسة السادسة

خصائص الضبط الصّفيّ الفاعل

ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة للتعلّم

الضبط الداخلي والخارجي

الجلسة السابعة والجلسة الثامنة

أستراتيجيات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه

إستراتيجات استثارة الدافعيّة لدى اطفال الروضة

الجلسة التاسعة

إستراتيجيات الضبط الصّفيّ

ارتباط إستراتيجيات الضبط باستثارة الدافعيّة

الجلسة العاشرة (حصة صفية عمليّة)

لقاء قبلي

تنفيذ الزيارة الصّفيّة

لقاء بعدي

ختام البرنامج التدريبي



الإطار النظري للجلسة الأولى والجلسة الثانية

خصائص النمو المعرفي لدى أطفال الروضة

توظيف معرفة الخصائص المعرفية لدى أطفال الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة للتعلّم

خصائص النمو المعرفي لدى أطفال الروضة

توفر معرفة الخصائص النمائيّة لطفل الروضة معلومات مفيدة لمعلمة رياض الأطفال، إذ تستطيع المعلمة من خلال معرفتها بالخصائص النمائيّة لطفل الروضة أن تقدم ما يناسبه من أنشطة وتلبي احتياجاته، ووتوجيه سلوكه لتحقيق الأهداف التربويّة التي تسعى الروضة لتحقيقها. فمعرفة معلمة رياض الأطفال بالخصائص المعرفية لأطفالها تجعلها قادرة على استثارة دافعيتهم من خلال تقديم أنشطة مناسبة للأطفال، كما تسهم هذه المعرفة في جعل الأطفال ينخرطون في أنشطة بكل طاقاتهم، بدلاً من إثارة الفوضى في الصّف.

ويمكن تلخيص أهم سمات النمو المعرفي لطفل الروضة كما يأتي (أبو رياش وعبدالحق، 2007):

1- يصبح كلام الطفل ذا صبغة اجتمّاعية أكثر وبعيداً عن الذاتيّة، ويستطيع الإفصاح عن حاجاته.

2- يمتلك الطفل صوراً حدسية لبعض المفاهيم المنطقية في بعض المجالات، إلا أنه مازال يميل إلى التركيز على أحد جوانب الشيء مهملاً الجوانب الأخرى.

3- المفاهيم التي يكونها الطفل بسيطة وغير قابلة للعكس، فلا يستطيع فهم العلاقة بين الجمع والطرح.

4- الحقيقة عند طفل الروضة ليست ثابتة أو قوية، كما أن حكمه على الأشياء يتأثر بإدراكه الحسي لها.

5- الفضول والاستقصاء المستمّر للوصول إلى الحقائق، وهذا بدوره يدفع الطفل إلى سيل متدفق من الأسئلة يوجهها إلى المعلمة ليشبع حب الاستطلاع الذي يمكنه من الوصول للحقائق التي يسعى لمعرفتها.

6- قدرة الطفل على حل المشكلات، وأداء بعض المهام البسيطة كترتيب حقيبته، وربط حذائه، وتصنيف الأشياء حسب اللون، وهذا قد يساعد المعلمة في استغلال هذه القدرة في محاولة الإجابة عن بعض التساؤلات.

7- اكتشاف الطفل لبعض خصائص الأشياء، واتساع مجال إدراكه الحسي، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تكوين المعاني، ثم تتسع قدرته على تكوين المعاني والمفاهيم اتساعا سريعاً

8- تكوين المفاهيم، لدى الطفل، مثل مفاهيم: الزمان والمكان والعد، ويطرد نمو الذكاء لديه ، وتزداد قدرته على الفهم، وعلى تركيز انتباهه، ويكون تفكيره ذاتيا. إلا أن هذا التفكير يظل خياليا وليس منطقيا حتى يبلغ الطفل سن السادسة.

9- على الرغم من زيادة طول فترة التركيز في سن الخامسة إلا أنها تكون محدودة بعنصر أو عنصرين فقط.

10- يزداد التذكر المباشر لدى طفل ما قبل المدرسة، فيتذكر طفل الثالثة مثلا ثلاثة أرقام، وطفل الرابعة والنصف يتذكر أربعة أرقام، ويكون تذكر الكلمات والعبارات المفهومة أيسر من تذكر الغامضة منها، ويستطيع الطفل تذكر الأجزاء الناقصة في الصورة وتنمو القدرة على الحفظ وترديد الأغاني والأناشيد وبخاصة الذاكرة البصرية والسمعية، لتصل الذاكرة إلى ما يسمى "بالعصر الذهبي للذاكرة" في نهاية هذه المرحلة.

11- تنمو قدرة الطفل على فهم كثير من المعلومات البسيطة وكيف تسير بعض الأمور التي يهتمّ بها، وقدرته على التعلّم من المحاولة والخطأ بسبب ظهور دوافع الاستطلاع لمعرفة الأشياء والأشخاص والمواقف.

توظيف معرفة الخصائص المعرفية لدى أطفال الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة للتعلّم

تسهم هذه المعرفة في إكساب المعلمة القدرة على جعل الأطفال ينخرطون في أنشطة جماعية، والتعلّم من خلال المحسوسات واليدويات بشكل كبير، واستثارة دافعيتهم للتعلّم مستثمرة حبهم للإكتشاف، وتقديم مفاهيم حسية، فمثلاً مفهوم الفواكه يقدم لأطفال الروضة من خلال عرض حسي لبعض الفواكه، كما أن هذه المعرفة بالخصائص النمائيّة تفيد المعلمة في معرفة أن طفل الروضة لا ينجح في عكس بعض العمليات (الجمع والطرح) أو العد العكسي، فعدم قدرة طفل الروضة على عمليّة العكس، قد توتره، وتؤثر في اتجاهه نحو التعلّم.

كما تسهم هذه المعرفة في تنظيم معلمة رياض الأطفال للمعارف المقدمة للطفل، وزيادة قدرتها على استثارة دافعيتهم من خلال تقديم معارف ومفاهيم مناسبة لنموهم العقلي، بحيث يحققون النجاح خلال أدائها، مما يشكل دافعاً لهم للنجاح، كما أن معرفة خصائص النمو المعرفي لطفل الروضة، قد يساعد معلمة رياض الأطفال في زيادة قدرتها على ضبط صفها، إذ أن اندفاع الأطفال وتساؤلهم هو أمر طبيعي، ولا يشكل خرقاً لقواعد السلوك، بقدر ما يشكل تحد للمعلمة لتوجيه هذه الأسئلة وتنظيمها بما يحقق أهداف النشاط.

كما أن معرفة المعلمة بأن فترات التركيز لدى طفل الروضة هي فترات محددة، يجعلها تستثير دافعيّة الأطفال لأداء نشاط معين، يتطلب زمناً مناسباً للتركيز، ومكافأتهم على أدائه، ثم القيام بنشاط حركي محبب لهم، ثم الانتقال لنشاط أخر، وهكذا.

كما يجب على معلمة رياض الأطفال استغلال فضول أطفال الروضة وحبهم للاستقصاء المستمّر للوصول إلى الحقائق، لإستثارة دافعيتهم للتعلّم من خلال التقديم المناسب للدروس، كاستخدام القصة، والتمّثيل، أو بيان أهمية ما سيتمّ تعلمه في حياة الطفل، وهذا بدوره قد يدفع الطفل إلى سيل متدفق من الأسئلة يوجهها إلى المعلمة ليشبع حب الاستطلاع، الذي يمكنه من الوصول للحقائق التي يسعى لمعرفتها.

إن استثارة طفل الروضة للتعلّم، ومراعاة حاجاته وخصائصه المعرفية تعمل على توجيه طاقة الطفل للتعلّم، وتجعله يركز في تحقيق الأهداف التربويّة المخططة، مما يشغله عن الحديث واللهو، وكسر بعض القواعد السلوكيّة المتبعة. فجلوس طفل الروضة دون نشاط مثير له، يجعله يصرف طاقته في الحركة، والخروج تحت أي حجة (بري القلم، طلب الخروج للحمام).

ويعتبر الطفل في المناهج الحديثة هو المحور الأساسي في جميع نشاطاتها فهي تدعوه دائماً إلى النشاطات الذاتيّة، وتنمي فيه عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف، وتشجعه على اللعب الحر، وترفض مبدأ الإجبار والقسر بل تركز على مبدأ المرونة والإبداع والتجديد والشمول، وهذا كله يستوجب وجود المعلمة المدربة المحبة لمهنتها والتي تتمّكن من التعامل مع الأطفال بحب وسعة صدر وصبر.

ومع أن مناهج رياض الأطفال لا تقوم على أسس أكاديمية أو خبرات محددة، وإنما تقوم على توفير مختلف الخبرات والتجارب التي تخدم الطفل وتكسبه الخبرة اللازمة وتعمل على تنميته في مختلف مجالات النمو، وهذا الأمر مختلف من روضة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى، بات من الضروري قيام الجهات الرسمية المسئولة بوضع منهج موحد يعمم على الجميع ويجب الاعتناء بمعلمات رياض الأطفال وتحسين أدائهن المهني وعمل دورات تدريبية لهن وتحسين رواتبهن حتى يتمّاشى مع طبيعة رسالتهن في بناء اللبنات الأولى في حياة الأجيال القادمة.

خصائص النمو الجسمي لأطفال الروضة

يسير النمو الجسمي خلال هذه المرحلة بمعدل أبطأ بالمقارنة مع النمو الجسمي السريع في المرحلة السابقة (سن المهد)، ومع ذلك فإن النمو الجسمي للطفل في نهاية هذه المرحلة (في السادسة من العمر) يكون قد وصل إلى حوالي 43% من النمو النهائي، والسمات التالية هي محددات للنمو الجسمي لأطفال الروضة:

1- طول الطفل في بداية هذه المرحلة حوالي 90 سم كحد أدنى، ويصل إلى حوالي 125 سم كحد أقصى في نهايتها(6سنوات)، وهناك فروق بسيطة بين الذكور والإناث من حيث الطول لصالح الذكور.

2- وتظهر المهارات الحركية التي تساعد في جعل الطفل كائنا اجتمّاعيا بدرجة أكبر، حيث يميل إلى اللعب، وببلوغه سن الخامسة تزداد قدرته على الاتزان الحركي، ويستطيع الوثب بسهولة، وربط الحذاء، وتقليد رسم مثلث أو مربع، ورسم صورة مبسطة لرجل تغطى ملامحه العامة.

3- يزداد وزن الطفل بمعدل كيلوجرام واحد في السنة، ويزداد نمو الهيكل العظمى، ويسير النمو العضلي بمعدل أسرع من ذي قبل مما يزيد الوزن، والذكور أكثر حظا من الإناث

في النسيج العضلي. – بالنسبة لليد تفضيل إحدى اليدين شاملا وثابتا إلى حد كبير مع بلوغ الطفل سن السادسة، حيث يظهر عند معظم الأطفال تفضيل لليد اليمنى (حوالي 90%) في حين تفضل نسبة بسيطة منهم اليد اليسرى.

4– يطرد نمو الجهاز العصبي حيث يصل وزن المخ إلى حوالي 90% من وزنه الكامل عند الراشدين وذلك في نهاية المرحلة.

5– يتميّز إبصار الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة بطول النظر، فهو يرى الأشياء الكبيرة أوضح من الصغيرة، والبعيدة أكثر من القريب أما حاسة السمع فتظل غير ناضجة تمّاما حتى نهاية هذه المرحلة، فالطفل لا يستطيع تذوق اللحن المعقد ولكن تستهويه أصوات الحيوانات والأشياء كالقطار والسيارة...

6– النشاط والحركة المستمّرة ويظهر ذلك أثناء اللعب وتتسم أجسام الأطفال بالرشاقة وخفة الحركة.

7– بالنسبة لليد تفضيل إحدى اليدين شاملا وثابتا إلى حد كبير مع بلوغ الطفل سن السادسة، حيث يظهر عند معظم الأطفال تفضيل لليد اليمنى (حوالي 90%) في حين تفضل نسبة بسيطة منهم اليد اليسرى.

توظيف معرفة الخصائص الجسمية لدى أطفال الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة للتعلّم

يجب على المعلمة أن تراعي الخصائص الجسمية والحركية للطفل في عمليّة التعلّم، ومراعاة الحركة الزائدة، وعدم القدرة على المكوث طويلاً دون حركة، كما يمكن أن تختار أحد حوائط المنزل وتجعل الطفل يقف أمامها وهو منتصب القامة ثم تضع علامة على الحائط تشير إلى طول الطفل، وتدون بجوارها تاريخ قياس هذا الطول، فالطفل يجب أن يشاهد مقدار النمو الذي حدث لطوله من آن لآخر. كذلك تستطيع المعلمة أن تخصص وقتاً يومياً للرياضة لمدة 15 دقيقة يومياً في موعد مناسب وشبه ثابت، وهناك الكثير من الأنشطة الحركية البسيطة التي يجب أن يمارسها الطفل مثل: المشي السريع، والجري، والقفز البسيط، والقفز لأعلى، وجميعها هامة ومؤثرة في النمو الجسم حركي للطفل، كما أن كل نشاط من الأنشطة السابقة يمكن أن ينمى مجموعة مختلفة من العضلات المستخدمة في كل نشاط.

إن استخدام الألعاب والرياضات الحركية يمكن أن تعطي المعلمة القدرة على ضبط صفها، من خلال تفرغ طاقة الطفل، وتوجهها لتحقيق أهداف تربويّة مخططة.

خصائص النمو الانفعالي لأطفال الروضة

من أبرز سمات النمو الانفعالي لأطفال الروضة، الشعور بالقلق والخوف وما ينتاب الطفل من نوبات غضب، وإحساس بالغيرة، والحساسية الزائدة للنقد والسخرية من قبل آبائه ومعلميه .

ومن أهم مسببات هذا القلق والخوف : الرغبة في كشف المجهول الذي يحيط به.

كما يرجع اتزان الطفل في التعبير عن انفعالاته إلى بعض الأمور منها:

1- مناخ الروضة: يتمّثل في الأنظمة والتعليمات الصّفيّة، والتزام الهدوء داخل الصّف، وتوجيهات المعلمات .

2- الخبرة والتعلّم : من خلال تعرف أن بعض السلوك مرفوض من قبل المعلمات وأن هناك استجابات تلقى القبول .

خصائص النمو الاجتمّاعي لأطفال الروضة

لعل أهم ما يميز النمو الاجتمّاعي لأطفال الروضة هو اتساع دائرة العلاقات الاجتمّاعيّة للطفل ، وتنظيم عمليّة اللعب لديه .

وتتلخص الخصائص الاجتمّاعيّة لأطفال الروضة في النقاط التالية:

1- الود والتعاون ورغبة الطفل الصادقة في إسعاد من حوله، وتفضيل صحبة الأطفال الآخرين لكونه في حاجة إلى رفاق في سنه.

2- فهم الطفل للأدوار التي يقوم بها في محيطه الاجتمّاعي .

3- ميل الطفل إلى منافسة الرفاق، ومحاولاته للتفوق عليهم .

4- الإحساس بالزمالة .

5- الولاء للمعلمة، والانتمّاء للجماعة .

6- يستمّتع الأطفال باللعب الدراسي، والتمّثيل واللعب الجماعي .

7- يحب الطفل الألعاب المنظمة ذات القواعد .

8- قد ينشأ صراع بين الأطفال أثناء اللعب؛ نتيجة لأن اهتمّامات الأطفال بدأت تشمل الآخرين بدلا من التركيز على نفسه فقط .

الإطار النظري للجلسة الثالثة والجلسة الرابعة

مفهوم الضبط الصّفيّ

أهداف الضبط الصّفيّ

ضبط صفوف مرحلة رياض الأطفال

أدوار معلمة الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة دافعيّة التعلّم لدى الأطفال

الأعمال التي تمثّل ضبط الصّف في رياض الأطفال

مقدمة:

يعدُّ الضبط الصّفيّ معيارًا لنجاح الفعاليّات التعليمية التي تقدم للأطفال، فالضبط الصّفيّ هو الحالة السوية التي تسود المواقف الصّفيّة التي خططت الأنشطة التعليمية لها، وحددت لها أدوار كل الأطفال، وأخبروا بها، وقسم لها اليوم الدراسي، وحدد فيها دور المعلم، كما أنه دون ضبط الصّف لا تتحقق إدارة صفية فاعلة.

ويشير مفهوم الضبط الصّفيّ الصّفيّ إلى انتضام سلوك الأطفال في الموقف التعليمي وفق القواعد والأنظمة الصّفيّة المحددة، وبما ييسر عمليّة التفاعل الصّفيّ تجاه تحقيق الأهداف المخططة، ففي الضبط الصّفيّ تحدد الحدود التي يسلك وفقها الأطفال في موقف التعليم الصّفيّ أو في موقف التفاعل مع زملائهم، (قطامي وقطامي، 2002).

والضبط الصّفيّ عمليّة مهمة جدًا، وهي جزء أساسي من عمل المعلمة، وهي جزء أساسي من العمليّة التعليمية، ويتضمن الضبط الصّفيّ مجموعة من السلوكيات المركبة التي تستخدم لتنميّة بيئة مناسبة في غرفة الصّف، فتساعد على استثارة دافعيّة الأطفال للتعلّم، فما هو الضبط الصّفيّ؟ وكيف تضبط صفوف أطفال الروضة؟

مفهوم الضبط الصّفيّ

يعرف منسي (2000) الضبط الصّفيّ بأنه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتياً لدى الأطفال، فهو يتضمن الإجراءات العلاجية والوقائية والنمائيّة التي يمارسها الأطفال، وهو يتضمن أيضًا التوافق بين الأطفال وقوانين الروضة وتعليماتها مما يولد الضبط الداخلي الذاتي عند الأطفال.

وأشار الرشايده (2000) إلى نوعين من الضبط الصّفيّ:

أ– الضبط الداخلي: وهو محافظة الأطفال على النظام والهدوء داخل غرفة الصّف، ومرد ذلك توجه الأطفال نحو العمل وانغماسهم فيه وتقبلهم لزملائهم وللنظام السائد في الروضة.

ب -الضبط الخارجي: وهو المحافظة على النظام داخل الصّف باستخدام وسائل خارجيّة مثل الثواب والعقاب.

أهداف الضبط الصّفيّ

تهدف عمليّة الضبط الصّفيّ إلى تحقيق ما يأتي (الحراحشة والخوالدة، 2009):

- البحث عن طرائق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الصّفيّ يتقدم بشكل ملحوظ.
- تدريب الأطفال على النظام لإنماء الضبط الذاتي الاجتمّاعي لديهم.
- الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين الأطفال ومعلميهم.

ضبط صفوف مرحلة رياض الأطفال

تعتبر عمليّة ضبط سلوكيات الأطفال والتحكم بها والسيطرة عليها الشغل الشاغل لمعظم المعلمات، وذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على النتائج التي يمكن أن نجنيها من التدريس، وكذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على نجاح المعلمة أو فشلها في أداء الدور المطلوب منها كمعلمة للأطفال.

فنجاح الروضة أو فشلها إنما يرجع بالدرجة الأولى للمعلمة، إضاف إلى تنظيم المادة التعليمية وتشجيع الأطفال على تبادل الخبرات (شعلان وآخرون، 1994).

فالمعلمة هي التي تحقق الأهداف التربويّة وهي التي تختار الخبرات والأنشطة التي يحتاج إليها الأطفال، وهي التي تختار طرق التدريس التربويّة، وأساليب التقويم التي تقيس مدى تحقيق الأهداف. فالمعلمة تتفاعل مع كائنات بشرية متغايرة ومتباينة ونامية مما يجعلها يوميًا تواجه مشكلات متباينة المصدر ومتنوعة الحجم، وهذه المشكلات أيا كًان مصدرها فهي طبيعية لا بد من المرور بها (قنديل، 1993).

وقد تبدو عمليّة ضبط الصّف سهلة لبعض المعلمات وخاصة الجدد منهنّ، إلا أنها عمليّة تتطلب عناية ودراية كبيرتين، فكثير من المعلمات يُضعن جزءًا كبيرًا من وقت الحصة في ضبط

الصّف، مما يؤثر سلبًا على العمليّة التعليمية التعليمة ومسيرتها، فعمليّة ضبط الصّف ليست عمليّة جامدة، بل هي عمليّة ديناميكية متغيرة، تتأثر بعوامل متعددة أهمها خصائص الأطفال، وطبيعة المادة التعليمية، والمعلمة نفسها، والروضة، والإمكانيات المتوفرة فيها (الكحلوت، 1996).

وتقوم العمليّة التربويّة على عمليات التواصل والتفاعل الإيجابي بين المعلمة والطفل في المواقف التعليمية التعلمية، وفي إطار النشاطات المنظمة والمحددة الرامية إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة،ويلعب الضب الصّفيّ دوراً فاعلاً وأساسياً في عمليتي التعليم والتعلّم، وفي صحة الأطفال النفسية،واستثارة دافعيتهم للتعلّم، فالمناخ الصّفيّ الديمقراطي يؤدي إلى آثار إيجابية على الأطفال وعمليّة التعلّم، بينما يؤدي المناخ التسلطي إلى آثار سلبية تحد من مشاركة الأطفال وتفاعلهم في الموقف التعليمي التعلّمي (بلقيس، 1987).

أدوار معلمة الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة دافعيّة التعلّم لدى الأطفال

حاولت خليفة (2003) تصنيف الأدوار الرئيسية التي تقوم بها المعلمة في رياض الأطفال في ضوء ثلاثة محاور:

- الأول يتعلق بدور المعلمة نحو طفل الروضة، والثاني يتضمن دور المعلمة نحو ذاتها، والثالث يتعلق بدور المعلمة نحو تحقيق متطلبات المجتمّع. ويرى بطرس (2004) أن علماء التربية يعتبرون أن للمعلمة في الروضة وظيفتين أساسيتين لكي تكون معلمة فعالة في توجيه الأنشطة العمليّة هما:

1- تشجيع فضول الأطفال واستثارة دافعيتهم للتعلّم.

2- توفير أنشطة وخبرات حقيقية وبسيطة تعلم وتوضح الأحداث الهامة في حياة الطفل.

ويرى بطرس (2004) أن المعلمة تستطيع أن تحقق أهدافها ضمن بيئة صفية اجتمّاعية فاعلة، وبقدر كبير من الضبط الصّفيّ، إذا ما استثارت دافعيّة الأطفال للتعلّم، وأشغلتهم بإكساب المفاهيم العلمية، والتدرب على توظيف الأسلوب العلمي في التفكير ، وتشجع الأطفال على طرح الأسئلة، واكتساب الحقائق البسيطة الصحيحة التي تلائم مستوى فهم طفل هذه المرحلة واهتمّامه.

كما إن ضبط الصّف الحقيقي الفعال يتركز على ثلاثة أبعاد، هي: البعد المادي، المتمثّل في كيفية تنظيم الصّف ليكون بيئة آمنة منتجة (البيئة الفيزيقية للصف)، البعد الإداري والذي يختبر الروتين غير التعليمي والذي يؤسس لتسيير الصّف بسلاسة (النظام الصّفيّ)، والبعد التدريسي الذي

يتمّثل في (استثارة الدافعيّة للتعلّم) بحيث نضمن تركيز الأطفال وتعليمهم ضمن خطة تعليمية ومنهاج مناسب (أبو قديس، 2011):

الأعمال التي تمّثل ضبط الصّف في رياض الأطفال

أولا : تنظيم البيئة الصّفيّة في رياض الأطفال

في صف الروضة، تترك حرية كبيرة للمعلمة لاختيار المحتوى والأسلوب والإستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، وهذا يتطلب منها جهودا واضحة في مجال تنظيم بيئة الأطفال، نظراً لصغر سن الأطفال وخبرتهم المحدودة في مجال الاعتمّاد على النفس في تنظيم شؤونهم ووقتهم وفي استغلال فرص التعلّم المتاحة، وتحتاج معلمة الروضة إلى أن تنظم الأطفال أنفسهم أثناء النشاط، بالإضافة إلى تنظيم وقتهم والمكان الذي يمارسون فيه نشاطهم والإمكانات المادية والبشرية التي يحتاجونها لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة في خطة التعليم، كما أنها تبذل جهوداً في تنظيم الأطفال في مجموعات (الناشف، 2003).

كما تبذل المعلمة جهوداً في تنظيم بيئة التعلّم، والانتباه للشروط الصحية المتوفرة والسلامة، والتهوية، والإضاءة، والنظافة، وتنظيم أركان وزوايا تعليمية في الصّف، ويكمن الاهتمّام بتنظيم البيئة الصّفيّة إلى أهمية التنظيم في إكساب المعلمة القدرة على مشاهدة جميع الطلاب بسهولة، وضع المواد التعليمية التي تستعملها المعلمة باستمّرار ولوازم الطلاب في أماكن يسهل الوصول إليها، و التأكد من أن جميع الأطفال يستطيعون مشاهدة التقديم والعروض التعليمية وبسهولة. (Emmer, 1996):

كما أن لتنظيم البيئة الصّفيّة أثر كبير وفعال على الأطفال وسلوكهم وتعلمهم. فقد أشار فيلدمان (Feldman, 1991) إلى أن تنظيم غرفة الصّف وترتيبها يحفز الأطفال للتعلّم، إذ تسهم البيئة الصّفيّة في زيادة تفاعل الأطفال معها.

ثانياً: تنظيم الوقت

من الاختلافات الرئيسية بين مرحلة رياض الأطفال والمراحل الأخرى عمليّة تقسيم الوقت، ففي الروضة يتعلم الطفل في ظل النشاط المفتوح، والانتقال بين الأركان التعليمية دون التقيد بوقت محدد،في حين نجد النظام المدرسي يقسم الوقت إلى حصص محددة زمنياً، ضمن جداول أسبوعية الموزعة على المواد الدراسية المختلفة. فليست هناك طريقة واحدة لتنظيم وقت الأطفال في الروضة، حيث تختلف في غالبها تبعا لاحتياجات الأطفال ،وظروف أولياء أمورهم، وفلسفة الروضة، والأهداف التعليمية التي تسعى إلى تحقيقها (أبو قديس، 2011).

الإطار النظري للجلسة الخامسة والجلسة السادسة

خصائص الضبط الصّفيّ الفاعل

ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة للتعلّم

الضبط الداخلي والخارجي

خصائص الضبط الصّفيّ الفاعل

من خصائص الضبط الصّفيّ الوصول إلى بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال، ويذكر أبو نمرة (2001) صفات الضبط الصّفيّ كما يأتي:

1- الضبط الصّفيّ يسهم في جعل التعليم ممكنا في غرفة الصّف وموجها لاستثارة دافعيّة الأطفال للتعلّم من أجل بلوغ الأهداف التربويّة المرسومة.

2- الضبط الصّفيّ يوفر مناخاً يسوده ضبط قائم على علاقات التفاعل و التفاهم بين المعلمة وأطفالها من جهة وبين الأطفال أنفسهم من جهة أخرى.

3- الضبط الصّفيّ يدرب الطفل على الضبط الذاتي فتجعله يتكيف تكيفا واعيا لبيئته الاجتمّاعيّة، فيضبط سلوكه ويحترم حريات الآخرين ومصالحهم.

4- الضبط الصّفيّ ينمي ثقة الطفل بنفسه وبمن حوله وبذلك يمكن أن يتعاون الطفل مع معلمته ومجتمّعه المحيط به.

5- الضبط الصّفيّ يُشعر كل طفل في غرفة الصّف بأن له دورا هاما يؤديه ويقدره من أجله.

6- الضبط الصّفيّ يسهم في تنفيذ العمليّة التعليمية التعلمية في غرفة الصّف في جو مريح يشعر الطفل فيه بالود والدفء والصداقة والطمأنينة وتسعد فيه المعلمة بمشاركة أطفالها.

7- الضبط الصّفيّ يزيد فرص التعلّم وتقليل السلوك غير المرغوب فيه عند الأطفال.

8- في الضبط الصّفيّ الفاعل تستشرف المعلمة مصادر الاضطراب المحتمّلة وتمّنع حدوثها بوضع الإجراءات والقواعد والحدود والتوجيهات المباشرة وغير المباشرة.

9- الضبط الصّفيّ تديره هيئة تدريسية مؤهلة علميا ومسلكيًا لديها الرغبة في مهنة التعليم.

10- الضبط الصّفيّ يوفر بيئة مادية حسنة في غرفة الصّف تحفز الطفل للتعلّم وتشجعه على الابتكار والإبداع.

11- الضبط الصّفيّ يسهم في جمع الموقف التعلّمي بين النظريّة والتطبيق وردم الفجوة بينهما.

12- في الضبط الصّفيّ الفاعل يراعي الفروق الفردية بين الأطفال المادية والمعنوية.

13- في الضبط الصّفيّ الفاعل تدرك فيه المعلمة جميع العناصر الرسمية للموقف التعليمي (الأنظمة والتعليمات والقوانين).

ويضيف المقيد (2009) أن الضبط الصّفيّ يجب أن يتمّتع بما يلي:

•**الشمولية:** أي أنها عمليّة شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة.

• **تسوده العلاقات الإنسانية:** وهي ما يتميّز به الضبط الصّفيّ أكثر من غيره، فالعلاقات الإنسانية ضرورة حتميّة ولا يمكن الاستغناء عنها في الضبط الصّفيّ.

• **التأهيل العلمي والمسلكي للمعلمة:** التأهيل العلمي للمعلمة مهم جدا لضبط الصّف، ولمن يقوم بمهام التدريس والتعامل مع الأطفال.

•**صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك الأطفال:** يصعب على المعلمة قياس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى الأطفال بطريقة مناسبة، كما أنه لا توجد أداة قياس مناسبة تمّاما لقياس تغير سلوك الأطفال لوجود عوامل متعدد تؤثر في شخصية الطفل (منسي، 2000).

ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة للتعلّم

حاولت المنظمة الدولية لتربية الطفولة (The National Association for Education of Young Children) أن توضح فلسفة التعامل مع موضوع التعليم المبكر وأن تحدد المؤشرات التي من شأنها أن تخدم الاتجاه في تنميّة الطفولة بشكل مدروس. وقد ركزت على أن الشعار الذي يجب أن نؤمن به ونعمل من أجله هو أن" السنوات الأولى هي سنوات تعلم (Kid Source on Line, 2006).

فسني الروضة هي فترة يتفتح خلالها حب الأطفال للتعلّم، وتظهر بوادر معلوماتهم العامة، وتتكون قابلياتهم للتعامل مع الآخرين، وتبرز أولى خطوات اهتمّاماتهم في الخروج إلى العالم. ومما هو مؤكد أنه في الوقت الذي تعتبر فيه الروضة نقلة هامة من" قبل المدرسة "إلى الصّفوف

الإبتدائية، فمن المهم جدًا أن يبقى خلالها الطفل" طفلًا" فيجب تهيئة الأطفال للمدرسة الابتدائية ، واستثارة دافعيته للتعلّم (أبو قديس، 2011).

ويتضمن منهج الروضة في الواقع فترات تتناسب مع نفسيات وقدرات ورغبات الطفل كفترات الوجبات الخفيفة، والأوقات الحرة الموجهة، أو النشاطات الفردية والجماعية، كما أن غرفة صف الروضة المناسبة والمتطورة، تشجع على تحقيق وتنميّة احترام الذات لدى الأطفال، وإظهار هويتهم الثقافية وتنميّة هواياتهم وتأكيد استقلاليتهم وتعزيز قواهم الفردية، ويمكن إن يستمّر أطفال الروضة في تطوير قدراتهم على تكوين السلوك الذاتي والتحكم به من خلال إرشاد واع ودعم حقيقي دافئ مهتمّ من قبل المعلمات، ففي هذه المرحلة يكون الأطفال في شوق كبير للتعلّم، ويمتلكون شغفًا فطرياً نحوه. والمعلمات اللواتي لديهن ثقافة واعية وواضحة عن الطفولة المبكرة، وعن تطور حياة الطفل، ولديهن المقدرة والمهارة على إدارة ظروف الأطفال الصّفيّة، هن اللواتي يستطيعن بطريقة أفضل أن يزودن الأطفال بما يحتجون إليه ليصلوا بهم إلى النمو الجسدي والعاطفي المتوازن (الناشف، 2003).

وتتفاوت المعلمات فيما بينهن تجاه التعامل مع المشكلات السلوكيّة الصادرة من أطفال الروضة، فالحديث بصوت منخفض بين الأطفال داخل غرفة الصّف قد يكون مقبولاً عند بعض المعلمات، بينما يكون غير مقبول من معلمات آخريات، ويتوقف ذلك على أنماط المعلمات القيادية داخل غرفة الصّف، وهناك أنماط سلوكيّة غير مرغوب فيها تواجه المعلمة داخل غرفة الصّف توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة، ومن أمثلة هذه السلوكيات الثرثرة والضحك، ومضغ العلكة، والتهريج، ونسيان الأدوات، والتأخر في القدوم للروضة، وكثرة الحركة داخل الصّف..الخ، وهذه السلوكيات تعمل على إعاقة المعلمة والأطفال من إنجاز المهام بشكل فاعل (أبو حجر، 2002).

إن المعلمة هي العامل الحاسم في مدى فاعلية عمليّة التدريس، ولم يعد دورها يقتصر على تزويد الأطفال بمختلف أنواع المعرفة، وحشوها في ذاكرتهم فحسب، بل أصبحت موجهة ومرشدة وميسرة لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات، وتنميّة الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكهم نحو الأفضل، وتبني شخصيتهم بصورة متكاملة (العاجز، 2007).

ويرى عدس (1988) أن الضبط الصّفيّ عمليّة مهمة جدًا، وهي جزء أساسي من عمل المعلمة، وهي جزء أساسي من العمليّة التعليمية، ويتضمن الضبط الصّفيّ مجموعة من السلوكيات المركبة

التي تستخدم لتنميّة بيئة مناسبة في غرفة الصّف، فتساعد على حدوث قدر من التعليم الفعال، ومن هنا فالضبط والتعليم يسيران جنبًا إلى جنب.

ويؤكد بطرس (2004) أن المعلمة تستطيع أن تحقق أهدافها ضمن بيئة صفية اجتمّاعية فاعلة، وبقدر كبير من الضبط الصّفيّ، إذا ما استثارت دافعيّة الأطفال للتعلّم، ووجهت طاقاتهم لاستكشاف المعارف، وأشغلتهم بقضايا ومهارات يحبون تعلمها، وعززت تقدمهم، وشجعتهم على طرح الأسئلة.

فأحد مرتكزات الضبط الصّفيّ يتمّثل في استثارة الدافعيّة للتعلّم، بحيث نضمن تركيز الأطفال على التعلّم ضمن خطة تعليمية (أبو قديس، 2011).

الضبط الداخلي والخارجي

تسعى الروضة إلى تنميّة الضبط الذاتي لدى الأطفال، وهي عمليّة تربويّة تشتمّل على كل الممارسات والعوامل البيئية التي تسهم في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيًا لدى الطفل، وهو بهذا المعنى يتضمن الإجراءات العلاجية بالإضافة إلى الإجراءات الوقائية، ويركز هذا المفهوم من الضبط على ضرورة وجود اتفاق بين الأطفال وقوانين الروضة وتعليماتها حتى يتحول الضبط والنظام إلى مسألة ضبط ذاتي (العاجز، 2007).

الإطار النظري للجلسة السابعة والجلسة الثامنة

أستراتيجيات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه

إستراتيجات استثارة الدافعيّة لدى أطفال الروضة

إستراتيجيات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه

من الواضح أن التحديات التي تواجهها المعلمات داخل غرفة الصّف كثيرة ومتنوعة، ومهما كانت هذه التحديات التي تواجه المعلمات على درجة من الجدية والخطورة، إلا أنها قد تتطلب إستراتيجيات متناسبة من التقييم والإصلاح والمتابعة، ويمكن إستراتيجيات فاعلة عديدة في الضبط الصّفيّ، وتختلف فاعلية هذه الإستراتيجيات باختلاف الموقف الصّفيّ أو السلوك المراقب المراد تقويمه، ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي (العاجز، 2007):

أ -النظام الذي تفرضه المعلمة من خلال الأوامر والتعليمات.

ب -النظام الذي تفرضه الجماعة من خلال القيم الاجتمّاعيّة.

ت -النظام الذي تفرضه طبيعة العمل.

ث -النظام الذي يفرضه الفرد على نفسه.

ومن أساليب ضبط الصّف بالنسبة للمعلمة:

تحضير الدرس وخلق الجو الملائم للدرس و يتمّ ذلك من خلال مراعاة المعلمة ما يأتي:

- البشاشة مع الحزم في ضبط الصّف.
- النظافة.
- التشويق مع السيطرة على النظام الصّفيّ.

و للسيطرة على الصّف مقومات كثيرة منها:

- وقوف المعلمة مع وضوح صوتها.
- الثواب والعقاب.
- إشغال الأطفال بالأنشطة الممتعة.

وتتنوع الأساليب التي يمكن أن تستخدمها المعلمة لضبط الصّف فمنها:

- معرفة أسماء الأطفال.
- التجاهل المتعمد.
- الإشارات غير اللفظية.
- لغة الاقتراب الجسمي.
- لغة المزاح و الطرافة.
- توجيه الأسئلة.
- تنميّة الانضباط الذاتي.
- اللقاءات الفردية مع الأطفال.
- التعاون والتنسيق بين الروضة والبيت.

أساليب معالجة المشكلات الصّفيّة

يذكر بعض التربويين بعضا من أساليب معالجة هذه المشكلات نذكر منها (قطامي، قطامي، 2002):

1- أساليب الوقاية:

وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصّفيّ وصياغة تعليمات لجعل الأطفال مندمجين بأعمال مفيدة باستخدام تقنيات مختلفة.

2- استخدام التلميحات غير اللفظية:

وذلك باستخدام النظر إلى الأطفال المنشغلين بالحديث مع بعضهم أو التربيت على الكتف أو التحرك باتجاه الأطفال غير المنضبطين أو الطلب إليهم بالاعتدال في الجلسة.

3- مدح السلوك المرغوب:

و يؤدي إلى إثارة الدافعيّة و تعزيز السلوك المرغوب و إيقاف السلوك غير المرغوب به.

4- مدح الأطفال الآخرين:

تمّدح المعلمة جميع الأطفال كافة ثم يتوم بمدح طفل معين لتمّيزه لأدائه واجباته ومثابرته.

5- التذكير اللفظي البسيط:

إذا لم يجد التلميح لإيقاف سلوك الطفل المخل فيمكن استخدام مذكرات لفظية يمكن أن تعيد الطفل إلى المسلك الصحيح.

6- التذكير المتكرر:

إن الإستراتيجية الأولى للتذكير المتكرر هو أن تعيد المعلمة التذكير متجاهلة أي مناقشة وعذر يقدمه الطفل ليس له علاقة بالمشكلة.

إستراتيجات استثارة الدافعيّة لدى أطفال الروضة

الدافعيّة مفهوم معنوي لا يمكن رؤيته، لكن تلمس آثاره، من خلال سلوكيات ايجابية لدى الأطفال، من مواظبة، وانتظام، وتكمن أهمية الدافعيّة بأنها تشكل الحافز الذي يمد السلوك بالطاقة اللازمة لإظهاره، والدافعيّة تنبع من حاجات داخليّة، سواء كانت نفسية، أو طبيعية، تدفعهم للقيام بالسلوك مثل الأكل والشرب، وهنالك أشياء ومواقف خارجيّة تعمل على تحريك السلوك، وتخلق دافعيّة خارجيّة للأطفال، مثل المكافآت، والثناء (أبو رياش وزملاؤه، 2006).

وللدافعيّة جوانب ثلاثة هي:

أ- استثارة السلوك.

ب- توجيه السلوك نحو هدف.

ت- استمّرار الدافعيّة حتى تحقيق الهدف (قطامي وآخرون، 2010: 287).

الدافعيّة الداخليّة:

تقوم الدافعيّة الداخليّة على عوامل ترتبط بحاجات الطفل، ومشاعره، وتقديره لذاته فعرفها ديساي (Deci) بأنها القيام بنشاط ما لإشباع رغبة أصيلة لدى الطفل، أفضل من القيام بالنشاط من أجل نواتجه، فعندما يتحرك الطفل مدفوعاً داخلياً، ليقوم بنشاط ما من أجل المتعة أو الرضا أفضل بكثير من القيام به من أجل المحفزات الخارجيّة (أبو جادو، 2011).

وتعرف الدافعيّة الداخليّة بأنها النزعة التي تجعل الطفل ينشغل ويهتمّ ويمارس شيء واحد من عدة أشياء تظهر باستمّرار من الحاجات النفسية، لأن الأفراد يمتلكون حاجات فطرية بداخلهم، وخبراتهم الداخليّة تعطيهم رضا تلقائي عن النفس، فعندما يهتمّ الأفراد بالمهمات

ويشعرون بالحنين إلى خبراتهم الداخليّة، فالدافعيّة الداخليّة تمّثل القوة التي تخلق الاتجاهات الظاهرة للنشاط (أبو أسعد، 2009: 287).

واشترط (Deci) بعض الشروط الخاصة لتحقيق الدافعيّة الداخليّة هي (قطامي وآخرون، 2010: 320):

6. مدى كفاءة الطفل الذاتيّة العالية وإمكانية وصوله إلى تحقيق الهدف.
7. يتعلق الافتراض الثاني بشعور الطفل بقدرته العالية على التحكم بقدراته، وإمكانياته في توجيه سلوكه نحو الهدف.
8. إتقان المهارات الأساسية اللازمة للأداء، والتقدم بمشاعر ذاتيّة نحو النجاح والتفوق.
9. وجود نماذج للناجحين في ذاكرة الطفل.
10. توفر إمكانات النجاح والقدرة على التحدي.

إستراتيجيات زيادة الدافعيّة

يمتلك معظم الطلبة دافعيّة داخليّة، وهذه الدافعيّة تعتمّد على الظرف والبيئة التي تحيط به، والآلية التي

يتعامل بها الآخرون معه، وهنالك خمس إستراتيجيات تساعد الطلبة على الكشف عن دافعيتهم الداخليّة، وتعززها هي (أبو رياش وزملاؤه، 2009: 343- 344):

الإستراتيجية الأولى: التخلص من التهديد.

ويكون بالتدريج؛ من خلال تشجيع الأطفال على التخلص من مخاوفهم، من خلال النقاش مع زملائهم، حول المعيقات التي تواجههم في التعلّم، ووضع الطرق التي من الممكن أن تساعدهم على مواجهتها والتغلب عليها، أو من خلال جعلهم يعبرون عما يجعل التعليم ممتعاً، بالنسبة لهم دون ذكر الأسماء.

الإستراتيجية الثانية: وضع أهداف مع ترك المجال للأطفال في المشاركة فيها.

تقوم المعلمة يومياً بوضع أهداف بالتعاون مع الأطفال أنفسهم، لتركيز جهدهم، وربط هذا الهدف باهتمّاماتهم وتجاربهم الخاصة.

ويرى قطامي وآخرون (2010: 323) أن هناك عوامل تجعل الأهداف عاملاً مهماً في تنميّة الدافعيّة هي:

- يزداد اهتمّام الأطفال بالمهمة عند وجود أهداف يسعون إلى تحقيقها.
- تزيد من وعي الأطفال بخطوات تحقيق الأهداف.
- تنمي من مثابرة الأطفال وإصرارهم على تنفيذ المهمة.
- تعمل على تنظيم جهد الأطفال، وتقييم خطوات الحل وتعديلها عند اللزوم.

الإستراتيجية الثالثة: التأثير على اتجاهات الأطفال.

وهو التأثير إيجابيا على اتجاهات الأطفال نحو أنفسهم، ونحو تعلمهم، من خلال الاعتراف بقدراتهم والاحتفال بنجاحهم، وتعزيزهم باللفظ أو بالملصقات الإيجابيّة.

الإستراتيجية الرابعة: التحكم بانفعالات الاطفال.

من خلال تعليمهم بانفعالاتهم، واستخدام الدراما والحركة واستخدام بدائل للمكافآت منها:

- تكوين جو يتسم بالإيجابيّة القوية، من علاقات قوية، وإثراء البيئة.
- التخلص من التهديد، والكشف عن المشكلات، والانتقال من نشاط لآخر.
- إثارة وتنشيط الانفعالات الإيجابيّة، من خلال الدراما، والموسيقى، والفنون، والاحتفالات.
- تزويد الأطفال بالتغذية الراجعة، من خلال الأقران والأسرة والمشاريع والتقييم الذاتي.
- وضع أهداف واضحة، ذات معنى للأطفال.

خصائص التعلّم المثير للدافعيّة

يرى قطامي وآخرون (2010) أن الاتجاهات الإيجابيّة نحو التعليم يشكل لدى المعلمة دافعاً بحد ذاته، وتستطيع إيجاد المواقف الصّفيّة التي تثير دافعيّة الأطفال، ومن خصائص التعلّم المثير للدافعيّة:

- إشباع حاجة الطفل للمعرفة.
- أن يشعر الطفل بقدرته على السيطرة بكفاءة على المعرفة ومصادرها.
- إجابة الطفل على أسئلته وكشف الغموض في المواقف المحيرة.
- يساعد الطفل على تحقيق أهدافه.
- نقل أثر التعلّم إلى حياة الطفل وإعطائه معنى.

- مساعدة الطفل على الشعور بالتفرد والامتياز عن بقية رفاقه.
- ربط التعلم بحاجات الطفل الحالية والمستقبلية.
- تعزيز مشاعر الفرح والسعادة والفخر لدى الطفل عند تحقيق الإنجاز.
- إثارة ميول الطفل واهتمّامه بالموضوع الذي سيتعلمه.
- إحراز النجاح والتقدم نحو النجاح، وبناء توقعات ناجحة عن أداء الطفل، في الدراسة والحياة.

الإطار النظري للجلسة التاسعة

إستراتيجيات الضبط الصّفيّ للمعلمة

ارتباط الإستراتيجية باستثارة الدافعيّة

إن أهم الإستراتيجيات العامة التي يمكن أن تتخذها المعلمة:

أولاً: بناء بيئة إيجابية داعمة:

عمليّة ضبط الأطفال وإدارة سلوكهم، تتطلب توجهات تربويّة واضحة، تراعي احتياجات الأطفال الأساسية للتعبير عن أنفسهم ومشاكلهم. ومن إحدى هذه التوجهات الأساسية، التوجه الذي يؤكد على خلق بيئة تربويّة إيجابية وداعمة. حيث يعتمّد هذا التوجه على استعمال المحفزات الخاصة والدقيقة مع الطفل، كوسيلة للمعززات الإيجابيّة، سواء أكانت لفظية أم كتابية، أو أمام الأطفال الآخرين أو بشكل فردي، واحد لواحد، وقد اقترح سميث وريفيرا (Smith & Rivera, 1995) أن يستخدم التعزيز الإيجابي الخاص في كل مرة يظهر فيها السلوك المقصود تقويته. ثم لاحقا كلّما أظهر الطفل محاولة لتكرار السلوك المرغوب كمحاولة منه للتعلّم، يمكن عندها تعزيزه لمرات إضافية على ثباته في القيام بذلك السلوك. ولكن في المرات القادمة التي يتكرر فيها السلوك، يمكن التقليل تدريجيا من التعزيز الإيجابي، وذلك عن طريق إعطاء معززات أقل عدداً وفي أوقات أكثر تباعداً. هذا النوع من التعزيز يساعد الطفل على معرفة السلوكيات التي يمكن أن تحظى برضى الآخرين ويقوم بتكرارها. كما وأن قيام الطفل بأداء السلوكيات المرغوبة، يساعد الأطفال الآخرين على تقليده، كمحاولة للتعلّم أو الحصول على ثناء المعلم.

حسب سميث وريفيرا (1995) أن ما يميز هذا النوع من التعزيز الخاص، هو أهميته بالنسبة للطفل؛ لأنه يعطى له على أداء سلوك خاص أو تنفيذ مهمة محددة يقوم بها، وليس بشكل عام.

مثال:

المعلمة: "سعيد، أشكرك على انتظارك لبقية زملائك حتى ينهوا عملهم قبل أن تذهب لبري قلمك"؛ المعلمة: "شكراً لك يا سعيد، لقد قمت بعمل جيد".

فبالرغم من التوجه الإيجابي في كلا العبارتين، الاّ أنّ هناك فرق واضح ما بين العبارة الأولى الواضحة والخاصة والمحددة، مقارنة مع العبارة الثانية العامة وغير الدقيقة. لذلك تعتبر العبارة الأولى فعّالة وواضحة ومفهومة من قبل الطفل، وبالتالي ينصح باستخدامها أكثر.

مثال:

"عمل حسن أن تعلق معطفك على العلاقة يا أحمد" تعزيز واضح

"عمل حسن يا أحمد".

مثال:

المعلمة " ليلى، أنت بحاجة لإكمال التمّرين من صفحة 5 حتى صفحة 10".

ليلى " أنا لا أستطيع القيام بكل ذلك. أنت دوماً تعطيني مهمات أكثر من الجميع! أنا لن أعمل ذلك التمّرين"!

المعلمة: " إذا لم تقومي بعمل ذلك فسوف أضع إشارة ناقص (–) لجانب اسمك على اللوح، وسوف تخسري الاستراحة".

تنهي ليلى المهمة المطلوبة. من الواضح هنا أن هذا النوع من التفاعل القهري ليس إيجابيا، حتى وان أدى إلى النتيجة التي أرادتها المعلمة في تلك اللحظة. المشكلة في هذا النوع من التفاعل، أن سلوك الطفل السلبي تمّ تعزيزه من قبل المعلم، وبالتالي فإنه سيظهر لاحقاً وبأشكال أخرى؛ لأن الطفل ما زال يتلقى التهديد والوعيد، ولم يحظ بعد بالتعزيز الإيجابي أو المكافأة.

المعلمة " ليلى، أنت بحاجة لإكمال التمّرين من صفحة 5 حتى صفحة 10." مجرد أن تبدأ ليلي بالعمل.

المعلمة: "هذا رائع. سوف تنه مهمتك في الوقت وستحصلي أيضًا على 5 دقائق إضافية للاستراحة."

هذا النوع من التفاعل التبادلي، يؤدي إلى نتائج إيجابية محتمّة. فهو عبارة عن ربح لكلا الطرفين، إذ يربح الطفل من خلال إنهائه لمهمته وبالتالي تعلمه، وأيضًا حصوله على خمس دقائق إضافية للإستراحة. من جهة أخرى، تربح المعلمة بفضل توفير فرصة التعلّم للطفل الذي ينهي مهمته بالوقت، وكذلك يضمن المحافظة على الهدوء، وعدم إقحام الطفل للقيام بالسلوكيات المزعجة. في تلك الحالة، يحصل المعلم على نتيجة مرضية، تضمن استمّرارية التعلّم من جهة، واستثارة دافعيّة الطفل للتعلّم، وكذلك تقلل من نسبة حدوث ازعاجات متوقعة في المستقبل .

ولاستثارة دافعيّة الطفل للتعلّم، ودمجه في النشاطات التربويّة يجب مراعاة ما يلي:

- لا يكون الطفل مرهقا، أو مريضا، أو متلهفا لشيء معين .
- يفهم الطفل تمّاما ما هو المطلوب منه .
- تتوفر لديه المهارة المناسبة، للقيام بما هو مطلوب منه .
- يشعر بالمتعة لتنفيذ ما هو مطلوب منه .
- يحصل على رضا الذات بسبب الانصياع للأوامر .
- يشعر بالعدل في المعاملة، وتوفر فرص متساوية للجميع .
- يشعر بدعم معلمته له وتشجيعها، وفرحتها بنجاحه.
- المتابعة من قبل المعلمة والمثابرة من قبل الطفل.

ثانياً: وضع القوانين في رياض الأطفال

تعتبر القوانين الصّفيّة من الدعائم الأساسية لضبط الصّف. إذ يؤكدا سميث وريفيرا (1995) على أهمية توضيح التوقعات والقوانين، التي تبنيها المعلمة مع أطفالها، بشكل قاطع لا مجال للشك فيها. ويجب على المعلمة أن توضح ما هي السلوكيات المقبولة المتوقع من الأطفال تنفيذها، والسلوكيات غير المقبولة التي يجب عليهم تجنبها. مستخدمة القصة، والنمذجة في إيصال السسلوكيات المرغوبة. فاطفال الروضة ينسون نصوص القواعد، ولا يقرأونها، لذلك

على المعلمة غرسها من خلال التشجيع الدائم والمستمّر، وسرد القصص، وبيان النماذج الجيدة للسلوك، وتشجيع الاطفال الذين يظهرون سلوكيات مقبولة.

تشير الدراسات إلى أن هناك عوامل هامة، يجب على المعلمة أن تأخذها بعين الاعتبار، عند القيام ببناء قوانين صفية، ومن هذه العوامل:

- أن تكون القوانين قليلة العدد. والعدد الملائم للقوانين الصّفيّة يتراوح ما بين 2 إلى 4 قوانين .
- أن تكون القوانين واضحة وسهلة الفهم .
- أن تحتوي القوانين على "مطلب واحد" فقط في كل قانون .
- من المحبذ صياغة القوانين بطريقة إيجابية لغوياً، أي الامتناع على قدر الإمكان عن استخدام قوانين تبدأ بكلمات مثل، ممنوع، أو لا تفعل..الخ .
- من المهم أن تقوم المعلمة بتذكير الأطفال بها وربطها بسلوكهم الإيجابي.

برنامج تدريبي لتحسين مهارات الضبط الصّفيّ لدى معلمات رياض الأطفال

التعريف بالبرنامج

هذا البرنامج عبارة عن مجموعة من الجلسات التدريبية التي تشتمّل على مهمات وأنشطة ومواقف تفاعلية، وقد صُمت بحيث تتلقى معلمات رياض الأطفال المعارف والإطار النظري المتعلق بكيفية ضبط سلوك أطفال الروضة وتوجيه نحو تحقيق الأهداف التربويّة المخطط لها. كما اهتمّ البرنامج بتوفير فرص عمليّة تطبيقية للمعلمات خلال الجلسات التدريبية لاكتساب مهارات الضبط الصّفيّ بطريقة عمليّة تطبيقية تحاكي المواقف الصّفيّة، ويحاول البرنامج أيضًا تزويد المعلمات باتجاهات إيجابية نحو الممارسات الإنسانية في ضبط الصّف لدى طلبة رياض الأطفال.

وقد جرى تنظيم البرنامج بحيث تكّون من ست جلسات تحتوي كل جلسة على تعليمات خاصة بالجلسة، وإطار نظري خاص بموضوع الجلسة، وعرض تقديمي، وصحيفة تقويم للجلسة من قبل معلمات رياض الأطفال.

الأسس الفلسفية للبرنامج

بني البرنامج وفق النظريّة المعرفية، حيث استفاد البرنامج من الخبرات السابقة للمعلمات في توظيف أساليب الضبط الصّفيّ التربوي، ومن ثم بناء خبرات نظريّة وعمليّة نحو الضبط الصّفيّ، والاستفادة من تبادل الخبرات بين المعلمات خلال الجلسات التدريبية، كما أن البرنامج يستند إلى أن مهارات الضبط الصّفيّ يمكن أن تُعلم، من خلال تدريب المعلمات وتزويدهن المعارف والخبرات اللازمة.

مسوغات البرنامج

تمّ بناء هذا البرنامج في ضوء عدة مسوغات وهي كما يأتي:

- رغبة الباحثة في الكشف عن أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنميّة مهارات الضبط الصّفيّ وقياس أثره في تحسين مستوى دافعيّة التعلّم لدى أطفال الروضة.
- المساهمة في تحسين مهارات وكفايات معلمات رياض الأطفال في الضبط الصّفيّ؛ مما يسهم في إيجاد بيئة آمنة وجاذبة للأطفال.

-توفير إطار نظري ومواقف عمليّة لمعلمات رياض الأطفال تشجع على التأمل في الممارسة لتعزيز التعلّم والتحسن المستمّر لديهم.

- حاجة معلمات رياض الأطفال لتحسين مهاراتهن في الضبط الصّفيّ.

الهدف العام للبرنامج

- رفع كفايات معلمات رياض الأطفال في توظيف مهارات الضبط الصّفيّ.

الأهداف الخاصة للبرنامج

- تزويد معلمات رياض الأطفال بالمعلومات النظريّة حول مهارات الضبط الصّفيّ.
- تعريف المعلمات بأهمية البيئة الصّفيّة الآمنة والجاذبة في تطور شخصية الطفل.
- حفز المعلمات على استخدام إستراتيجيات وطرق تدريسية تعمل على إشراك الطفل في الأنشطة وتوجيه طاقاته نحو تحقيق الأهداف المرصودة.
- توليد اتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحو الممارسات الإنسانية في ضبط الصّف.

المحاور الرئيسية للبرنامج

- الخصائص النمائيّة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال وعلاقتها بالضبط الصّفيّ (جلستان تدريبيتان).
- الضبط الصّفيّ 1: مفهومه، أهدافه، ضبط صفوف رياض الطفال، ادوار المعلمة، الأعمال التي تمثّل الضبط الصّفيّ(جلستان تدريبيتان).
- الضبط الصّفيّ 2: خصائص الضبط الصّفيّ الفاعل، ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة للتعلّم، الضبط الداخلي والضبط الخارجي(جلستان تدريبيتان).
- إستراتيجيات الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة 1: (جلستان تدريبيتان)
- إستراتيجيات الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة 2: (جلسة تدريبية)
- حصة صفية عمليّة (جلسة تدريبية).

المحتوى النظري: يتضمن البرنامج عشرين ساعة تدريبية تتوزع على عشر جلسات تدريبية بواقع 120 دقيقة لكل جلسة، وقد اشتمّلت كل جلسة على إطار نظري خاص بها، وسيتمّ تقديم الإطار النظري الخاص بكل جلسة للمعلمات قبل المجيء للجلسات التدريبية بيوم، لتتمّكنّ من قراءته، وإثارة النقاش، وتبادل الأفكار خلال الجلسة التدريبية.

الفئة المستهدفة: معلمات رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم عمان الثانية ممن يدرسون أطفال الروضة، في الفصل الدراسي الثاني 2016/2015.

الزمن اللازم لتنفيذ البرنامج: عشر جلسات تدريبية في عشرين ساعة بواقع جلسة تدريبية واحدة في كل يوم، مدة الجلسة الواحدة 120 دقيقة.

أساليب التدريب المستخدمة: العرض العملي، العصف الذهني، الأنشطة الحركية والمسابقات – التعلّم التعاوني – تبادل الخبرات، المناقشة والحوار، الواجبات، القراءات الإضافية الموجهة.

التقنيات المستخدمة:

- العرض التقديمي (Power point presentation)

إستراتيجيات تقييم البرنامج وأدواته

أداة تقويم النشاط التدريبي، وهي استبانة تقوم المعلمات بتعبئتها في نهاية الجلسات التدريبية، ويتمّ من خلالها التعرف على مدى استفادتهم من الجلسات من الناحية النظريّة والتطبيقية وتحقيق الجلسات لتوقعات المعلمات.

المخطط التفصيلي للبرنامج

<table>
<tr><th>اليوم التدريبي</th><th>عنوان الجلسة</th><th>موضوعات الجلسة</th><th>الزمن</th></tr>
<tr><td rowspan="5">الأول</td><td rowspan="5">الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة</td><td>أنشطة التعارف (رمي الكرة)</td><td>10</td></tr>
<tr><td>التعريف بالأهداف التفصيلية للبرنامج</td><td>10</td></tr>
<tr><td>مقدمة تمّهيدية</td><td>10</td></tr>
<tr><td>الأهداف التفصيلية</td><td>10</td></tr>
<tr><td>الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة</td><td>80</td></tr>
<tr><td colspan="2">الزمن الكلي</td><td></td><td>120</td></tr>
<tr><td colspan="4">تفاصيل مواضيع الجلسة
خصائص النمو المعرفي لدى أطفال الروضة
خصائص النمو الجسمي لدى أطفال الروضة
خصائص النمو الاجتمّاعي والعاطفي لدى أطفال الروضة</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>اليوم التدريبي</th><th>عنوان الجلسة</th><th>موضوعات الجلسة</th><th>الزمن</th></tr>
<tr><td rowspan="3">الثاني</td><td rowspan="3"></td><td>مراجعة الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة</td><td>20</td></tr>
<tr><td>توظيف معرفة الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة للتعلّم</td><td>50</td></tr>
<tr><td>تطبيقات عمليّة</td><td>50</td></tr>
<tr><td colspan="2">الزمن الكلي</td><td></td><td>120</td></tr>
<tr><td colspan="4">تفاصيل مواضيع الجلسة
توظيف معرفة الخصائص المعرفية في الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة
توظيف معرفة الخصائص الجسمية في الضبط الصّفيّ
تطبيقات عمليّة في توظيف معرفة الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة في ضبط الصّف واستثارة دافعيتهم للتعلّم.</td></tr>
</table>

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
الثالث	الضبط الصّفيّ	مراجعة الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة	10
		مفهوم الضبط الصّفيّ	15
		أهداف الضبط الصّفيّ في مرحلة رياض الأطفال	35
		ضبط صفوف مرحلة رياض الأطفال	60
الزمن الكلي			120
تفاصيل مواضيع الجلستين مفهوم الضبط الصّفيّ تربوياً. مفهوم الضبط الصّفيّ من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. أهداف الضبط الصّفيّ في رياض الأطفال.			

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
الرابع	الضبط الصّفيّ	مراجعة مفهوم الضبط الصّفيّ وأهدافه وضبط صفوف رياض الأطفال	15
		أدوار معلمة الروضة في الضبط الصّفيّ واستثارة دافعيّة التعلّم لدى الأطفال	35
		الأعمال التي تمثّل ضبط الصّف في رياض الأطفال	60
الزمن الكلي			120
تفاصيل مواضيع الجلستين مراجعة كيفية ضبط صفوف رياض الأطفال. أدوار معلمة رياض الأطفال في ضبط صفوف رياض الأطفال. الأعمال المرتبطة بضبط الصّف لدى معلمة رياض الأطفال			

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
الخامس	الضبط الصّفيّ 2	خصائص الضبط الصّفيّ الفاعل	60
		ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة للتعلّم	60
الزمن الكلي للجلسة			120
تفاصيل موضوعات الجلسة الضبط الداخلي والضبط الخارجي تطبيقات تربويّة لتوظيف الضبط الداخلي والضبط الخارجي			

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
السادس	الضبط الصّفيّ 2	مراجعة ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة للتعلّم	15
		الضبط الداخلي والخارجي	45
		تطبيقات تربويّة لتوظيف الضبط الداخلي والضبط الخارجي	60
الزمن الكلي للجلسة			120
تفاصيل موضوعات الجلسة مراجعة ارتباط الضبط الصّفيّ باستثارة الدافعيّة الضبط الداخلي والضبط الخارجي تطبيقات تربويّة لتوظيف الضبط الداخلي والضبط الخارجي			

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
السابع	إستراتيجيات الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة 1	إستراتيجات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه	40
		تطبيقات عمليّة على توظيف إستراتيجات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه	60
		أساليب معالجة المشكلات الصّفيّة	20
الزمن الكلي للجلسة			120

تفاصيل موضوعات الجلستين

إستراتيجيات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه

تطبيقات عمليّة على توظيف إستراتيجات ضبط الصّف وحفظ النظام فيه

أساليب معالجة المشكلات الصّفيّة

<table dir="rtl">
<tr><th>اليوم التدريبي</th><th>عنوان الجلسة</th><th>موضوعات الجلسة</th><th>الزمن</th></tr>
<tr><td rowspan="3">الثامن</td><td rowspan="3">إستراتيجيات الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة 1</td><td>إستراتيجات استثارة الدافعيّة لدى اطفال الروضة</td><td>40</td></tr>
<tr><td>تطبيقات عمليّة لاستثارة الدافعيّة الداخليّة لدى اطفال الروضة</td><td>50</td></tr>
<tr><td>خصائص التعلّم المثير للدافعيّة</td><td>30</td></tr>
<tr><td colspan="2">الزمن الكلي للجلسة</td><td></td><td>120</td></tr>
<tr><td colspan="4">تفاصيل موضوعات الجلستين
إستراتيجيات استثارة الدافعيّة لدى أطفال الروضة
الدافعيّة الداخليّة
خصائص التعلّم المثير للدافعيّة</td></tr>
</table>

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
التاسع	إستراتيجيات الضبط الصّفيّ واستثارة الدافعيّة 2	أهم الإستراتيجيات التي يمكن أن تتخذها المعلمة لاستثارة الدافعيّة وضبط صفوف رياض الأطفال	20
		تطبيقات عمليّة	60
		وضع القوانين في رياض الأطفال وتطبيقها	40
الزمن الكلي للجلسة			60
تفاصيل موضوعات الجلسة أهم الإستراتيجيات العامة التي يمكن أن تتخذها المعلمة لاستثارة الدافعيّة وضبط صفها أمثلة تطبيقية على ضبط الصّف واستثارة الدافعيّة وضع القوانين في رياض الأطفال			

اليوم التدريبي	عنوان الجلسة	موضوعات الجلسة	الزمن
العاشر	حصة صفية	لقاء قبلي	15
		تنفيذ الزيارة الصّفيّة	35
		لقاء بعدي	5
		ختام البرنامج التدريبي	5
الزمن الكلي للجلسة			60

تفاصيل موضوعات الجلسة

- لقاء المعلمات ومراجعة أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه النظري والعملي.
- تبين المعلمة التي ستنفذ الحصة العمليّة أهداف الحصة، وكيفية استخدام المعارف المكتسبة في ضبط الصّف
- تقوم إحدى المتدربات بتنفيذ حصة صفية، تشاهد المعلمات فيها كيفية تطبيق المعارف المكتسبة من البرنامج التدريبي عملياً لضبط الصّف واستثارة دافعيّة الأطفال للتعلّم.
- تسجل المعلمات ملاحظاتهن، ومن ثم مناقشة هذه الملاحظات في اللقاء البعدي.
- ختمّ البرنامج التدريبي.

تعليمات وإرشادات لتطبيق البرنامج التدريبي

- على المدرب قراءة الإطار النظري لكل جلسة.
- تأكد من وجود جميع المرفقات اللازمة لكل جلسة، واستخرجها وطباعتها وترتيبها.
- نشاطات العرض العملي للمتدربين تحتاج (Flip chart).
- نشاطات العصف الذهني تحتاج إلى ملصقات.
- تأكد من جاهزية مكان التدريب ووجود الصوتيات والإضاءة والعارض (DATA SHOW).
- توفير المادة النظريّة (نسخ احتياطية).

THE IMPACT OF KINDERGARTEN TEACHERS TRAINING PROGRAM ON CLASSROOM DISCIPLINARY SKILLS AND ITS EFFECT ON CHILDREN'S LEARNING MOTIVATION

By

Saba Amer Al Marhoon

Supervisor

Dr. Ibrahim Faleh Ali Jume'an

ABSTRACT

This study aimed at investigate the impact of a kindergartens' teachers training program on classroom disciplinary skills and children's learning motivation. The study sample consisted of (32) kindergartens' children female teachers and (175) children in six kindergartens at Amman in the scholastic year 2015/2016. The study sample divided into two groups: an experimental group which consisted of (17) kindergartens' children female teachers and (93) children and a control group which consisted of (15) kindergartens' children female teachers and (82) children, regarding that every kindergarten teacher and her children are in the same group whether it experimental group or control group. As well as the researcher built an observation card for classroom disciplinary skills and observation card for learning motivation. The study results unveiled that there is an impact of using a kindergartens' teachers training program on enhancing classroom disciplinary skills among kindergartens' children female teachers and children's learning motivation, and there are a statistical significant differences in classroom disciplinary skills attributed to the scientific qualification, years of experiences and specific subject among kindergartens' children female teachers. The study recommended to use the kindergartens' teachers training program to enhance classroom disciplinary skills among kindergartens' children female teachers and enhance children's learning motivation.

Keyword: Kindergartens' Teachers Training Program, Classroom Disciplinary Skills, learning Motivation. Kindergartens' Children Female Teachers.